



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A Expressão Dramática/Teatro no 1º Ciclo do
Ensino Básico- Conceções e práticas de
Professores**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, Especialidade em
Educação Artística – Teatro na Educação**

Berta Maria de Almeida Pereira

2012



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**A Expressão Dramática/Teatro no 1º Ciclo do
Ensino Básico- Conceções e práticas de
Professores**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, Especialidade em
Educação Artística – Teatro na Educação**

Orientação da Professora Doutora Teresa Santos Leite

Co-orientação do Mestre João Domingos Menau

Berta Maria de Almeida Pereira

2012

Agradecimentos

Desde sempre apaixonada pelas questões relacionadas com o Teatro na Educação, foi com grande entusiasmo que encetei o percurso que me trouxe até aqui e que me permitiu apresentar esta dissertação. Percurso nem sempre fácil, mas que consegui trilhar graças ao apoio de muitos que partilharam comigo alguns momentos significativos desta caminhada.

A todos esses em geral e a alguns em particular agradeço a sua colaboração.

À doutora Teresa Leite, minha orientadora neste estudo, pelo seu profissionalismo, disponibilidade, compreensão e apoio sem os quais não teria conseguido concretizar este meu projeto.

Ao professor João Menau, meu coorientador, pelas sugestões e esclarecimentos.

À Direção do Agrupamento por me ter dado todas as condições para realizar este percurso e me ter possibilitado desenvolver o meu trabalho sem quaisquer entraves.

Às professoras que participaram neste estudo, as quais, pela sua disponibilidade em responder às entrevistas e em abrirem as portas da sala de aula para as observações, me permitiram efetuar este trabalho.

Ao meu marido pela compreensão e grande apoio e pelos incentivos nos momentos de desânimo.

Às minhas filhas pelo encorajamento e muitos votos de confiança e por algum tempo que perderam de mim durante este percurso.

Resumo

A Expressão Dramática/Teatro é parte integrante do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico constando nas orientações curriculares para este grau de Ensino como área curricular obrigatória. Todavia, nem sempre esta área tem o tratamento que merece, surgindo como subsidiária das outras áreas ou não existindo mesmo, nas práticas letivas dos professores do 1º Ciclo.

Este estudo centra-se nas decisões de planeamento curricular e estratégias de ensino protagonizadas por professores do 1º Ciclo do Ensino Básico na área de Expressão Dramática/Teatro e pretende: i) conhecer as conceções dos professores do 1º Ciclo sobre a Expressão Dramática/Teatro; ii) Identificar o tipo de articulação que estabelecem entre a Expressão Dramática/Teatro e as outras áreas curriculares; iii) caracterizar as suas práticas em Expressão Dramática/Teatro; iv) relacionar as conceções e as práticas observadas.

O trabalho desenvolveu-se através de um estudo de caso, centrando-se em três professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico, do mesmo Agrupamento de Escolas, responsáveis por três turmas do quarto ano de escolaridade. Como metodologia de recolha de dados utilizámos as técnicas da entrevista e da observação direta em sala de aula.

Concluimos que, as professoras relegam a área de Expressão Dramática/Teatro para segundo plano, em relação às outras áreas, embora lhe reconheçam valor educativo, nomeadamente para a formação pessoal e social dos alunos. É menos reconhecida a sua relevância na formação artística e estética, mas reconhecem a importância da fruição para as crianças, já que as próprias professoras não são espectadoras a não ser quando são levadas pelos alunos. Assumem a necessidade de mais formação, nomeadamente no que ao que ao Teatro diz respeito e registam a escassez da mesma. De acordo com as declarações das docentes, a área de Expressão Dramática/Teatro surge quase sempre interligada com as outras áreas, embora nas aulas observadas tenha surgido como área curricular autónoma, desenvolvida em tempo próprio estabelecido no horário semanal.

Palavras chave: Expressão Dramática; Teatro; Educação Artística; Currículo do 1º CEB.

Abstract

Drama/Theatre in Education is an integrating part of Elementary Education, inscribed on curricular guidelines for this level of education as a compulsory curriculum area. However, this area doesn't always have the attention it deserves, acting as subsidiary for other subjects or not existing at all at Elementary teachers' academic practices.

This study focuses on the decisions of curriculum planning and teaching strategies starring teachers of the elementary education in the area of Drama / Theatre and aims: i) to know the teacher's ideas on the Drama / Theatre; ii) to identify the type of linkage established between the Drama / Theatre and other curricular areas, iii) to characterize their practices in Drama / Theater, iv) to relate their ideas and practices observed.

This work was developed through a case study, focusing on three elementary teachers from the same group of schools, each one responsible for a 4th grade class. As data gathering methodology, we used interview and class direct observation techniques.

We conclude that the teachers relegate the area of Drama / Theatre to the background, in relation to other areas, although they recognize its educational value, especially for personal and social education. It is less recognized its relevance in shaping artistic and aesthetic values, but they recognize the importance of enjoyment for children, since the teachers themselves are not spectators unless they are taken by students. They assume the need for more training, particularly in what concerns to the theater and they noticed the lack of training in that area. According to the statements of teachers, the area of Drama / Theatre is almost always intertwined with the other areas, although in lessons observed it arose as a separate curricular area, developed during a period of time established itself in the weekly schedule.

Keywords: Drama; Theatre; Arts Education; First grade curriculum

Índice

Introdução	1
I – Enquadramento teórico	3
1 – Tópicos de uma Pedagogia do Teatro	3
1.1 Da pedagogia do jogo à Pedagogia do Teatro	3
1.2.– Dimensões da Pedagogia do Teatro	5
1.2.1- Dimensão pessoal e social	5
1.2.2- Dimensão criativa	6
1.2.3- Dimensão artístico-estética	9
2 – O Teatro na escola	11
2.1 – O Teatro feito pelas crianças	11
2.2 – A fruição do Teatro pelas crianças	13
II – Enquadramento metodológico	16
1 – Definição da problemática: a expressão dramática/teatro no 1º Ciclo do Ensino Básico	16
2 – Natureza e objetivos do estudo	19
3 – Plano do estudo	21
4 – Caracterização do contexto e dos participantes	22
5 – Procedimentos metodológicos	26
5.1- Entrevista	26
5.2- Observação direta	29
5.3- Análise de conteúdo	30
III – Apresentação e discussão dos resultados	33
1 – Resultados das entrevistas	33
1.1- O professor e o Teatro	35
1.2- Os alunos e o Teatro	41
1.3- O Teatro e o currículo	48
2 - Resultados das observações	64
2.1- Fases da aula	65
2.2- Objetivos da aula (inferidos)	68
2.3- Estratégias de ensino e formas de interação da professora	69
2.3.1-Turma T1	69
2.3.2-Turma T2	73
2.3.3-Turma T3	76
2.3.4- Síntese das observações	79
IV – Considerações finais	83
Bibliografia	89
Índice de Anexos	

Introdução

“(...) o professor tem que fomentar as paixões intelectuais, porque são o contrário da apatia esterilizadora que se refugia na rotina e que é o mais oposto que existe à cultura.”

Savater (1997)

Recorremos à citação de Savater como mote para a temática deste estudo que pretende conhecer as concepções e práticas de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, concretamente em relação a uma área tão importante para “fomentar paixões intelectuais”, contrariando essa “apatia esterilizadora”, através da promoção da criatividade e da sensibilidade estética, na partilha com outros e na construção do seu ser individual: a Expressão Dramática/Teatro.

Incluída nos Programas desde 1974, ano em que a educação sofreu alterações profundas em Portugal, pese embora com designações diferentes ao longo do tempo, a área de Expressão Dramática sempre constou das orientações curriculares como área obrigatória, decorrente de uma perspetiva pedagógica humanística e desenvolvimentista.

Tratando-se de uma área nova, no contexto educativo português, foi necessário, à época, investir na formação contínua de professores, tornando-os aptos para a lecionar. Em simultâneo, as escolas de formação de professores integraram no seu currículo a formação nesta área, circunstância que se verifica até hoje, embora com cargas horárias e formas de abordagem diferentes, de acordo com cada instituição de formação.

Todavia, nem sempre esta área tem o tratamento que merece, nas práticas letivas dos professores do 1º Ciclo, surgindo como subsidiária das outras áreas ou não existindo mesmo, apesar da sua obrigatoriedade enquanto área curricular. Enquanto docente deste nível de ensino, com um percurso profissional de trinta e seis anos e com formação e experiência no trabalho nesta área, questionámo-nos sobre qual a importância atribuída pelos docentes à Expressão Dramática/Teatro no 1º Ciclo do Ensino Básico e quais as práticas que desenvolvem numa área tão reconhecidamente significativa para a formação das crianças.

Assim, elaborou-se o presente estudo que se encontra organizado de acordo com a dinâmica da pesquisa, teoricamente apoiada.

O estudo apresenta-se organizado em três partes. Na primeira parte procede-se ao enquadramento teórico constituído por dois pontos: Tópicos de uma Pedagogia do Teatro que aborda a ligação entre a pedagogia do jogo e a Pedagogia do Teatro considerando as dimensões, pessoal e social, criativa e artístico/estética e O Teatro na escola, abordando as questões do “fazer” e do “ver” teatral.

Na segunda parte faz-se o enquadramento metodológico apresentando-se a definição da problemática, explicitando-se a natureza e objetivos do estudo, bem como o plano segundo o qual o mesmo se desenvolve e faz-se ainda a caracterização do contexto e participantes. No último ponto referem-se os procedimentos metodológicos,

fundamentando-se os processos relativos à recolha e análise dos dados e expondo-se as técnicas e instrumentos utilizados.

Na terceira parte procede-se à apresentação e discussão dos dados obtidos através de cada uma das técnicas, articulando-se posteriormente a informação recolhida nas entrevistas e observações de aulas.

Nas considerações finais procura-se dar resposta às questões anteriormente levantadas e verificar em que medida os objetivos do estudo foram alcançados. Deixam-se também algumas sugestões como linhas orientadoras de trabalhos futuros nesta temática.

Por último constam do trabalho as referências bibliográficas e anexos referentes à recolha de dados e aos processos de sistematização dos mesmos, designadamente das entrevistas e das observações de aula.

I - Enquadramento teórico

1. Tópicos de uma Pedagogia do Teatro

1.1 Da pedagogia do jogo à Pedagogia do Teatro

Numa educação de cariz humanista, o Teatro é considerado como pedagogia em si mesmo, porque composto por um conjunto de valores, regras, princípios, preceitos, modelos e pressupostos teóricos e práticos. Desta forma, é a pedagogia artística como um método educativo que ultrapassa a designação de técnica para assumir um alto valor metodológico e educativo (Laferrière, 2000).

Podemos falar de Pedagogia do Teatro como um processo globalizador que não compartimenta as atividades em departamentos estanques e que contribui para o desenvolvimento pessoal de uma forma coerente com a complexidade do ser humano (Bercebal et al., 2000).

Desenvolvem-se no decorrer deste processo de trabalho, as possibilidades expressiva e analítica, exercitando o participante, tanto para dizer algo através do Teatro, quanto para uma interpretação aguda dos diversos signos visuais e sonoros que constituem uma encenação teatral; estimulando-o, ainda, a tornar-se um observador atento na sua relação com as diversas produções espetaculares (Desgranges, 2009).

Na faixa etária âmbito deste estudo, 1º Ciclo do Ensino Básico, este é um processo de trabalho que tem como base o jogo, meio imprescindível para o pleno desenvolvimento da criança e sua forma natural de expressão e socialização. Neste processo de trabalho, partir da pedagogia do jogo é assumir que é através do jogo que a criança conhece o mundo e se adapta a ele e que tal como tem necessidade de respirar e comer, ela tem necessidades lúdicas.

A palavra jogo evoca uma atividade sem obstáculos e sem consequências na vida real que, acima de tudo, permite criar ambientes de descontração e diversão e, “não o jogo em si mas as disposições psicológicas que ele traduz e fomenta, podem efetivamente constituir importantes fatores civilizacionais” (Caillois, 1990, p.12). É o espaço do brincar: “atividade espontânea e voluntária, agradável e divertida sem objetivos extrínsecos, mas sim com motivações intrínsecas que não estão ao serviço de outros objetivos” (Garvey, 1979).

Desde cedo baseado no faz de conta, o jogo da criança vai alargando o seu âmbito à medida que ela vai criando maiores interações com os seus pares, levando ao trabalho em grupo e com o grupo, através de um processo de transformação que vai do egocentrismo ao jogo socializador.

Os jogos de faz de conta são, “ocasiões estruturantes para o desenvolvimento das crianças. Potenciam o seu raciocínio, desenvolvem a comunicação e, particularmente, a linguagem, enriquecem o seu imaginário, a expressão e o domínio das suas emoções” (Costa, 2003, p. 340).

É fácil encontrar nestes jogos das crianças as suas competências teatrais e uma grande compreensão da estrutura geral do jogo teatral. Competências “tanto como autores-argumentistas, quando a partir de um tema improvisam do princípio ao fim de uma história, como atores, representando os papéis que criam e interpretam ou como encenadores elaborando a forma ao mesmo tempo que o conteúdo do jogo” (Costa, 2003, p.340).

Segundo Gauthier (2000) improvisações e histórias surgem, de forma espontânea, a partir de jogos inventados. Se juntarmos adereços, música, luz, as oficinas de Teatro serão excelentes possibilidades para a criança exprimir o seu pensamento.

O desenvolvimento do jogo infantil faz-se num sentido crescente de realismo em que a diferenciação e ajustamento de papéis se vão definindo e é “através do nascente sentido de cooperação e da troca entre os pares que o simbolismo individual se transforma no sentido de imitação objetiva do real” (Koudela, 2002 p.36).

A passagem ou “a transformação do jogo simbólico (subjetivo) no jogo de regras (socialização)” (Koudela, 2002 ,p.41) concretiza a passagem do jogo de faz de conta para a fase dos jogos teatrais, ou seja, de acordo com a sistematização de Koudela, o jogo dramático está ligado ao jogo de faz de conta, o jogo teatral ao jogo de regras.

Para Ryngaert (2009) o jogo dramático coloca-se acima do Teatro “como uma experiência sensível fundadora do desenvolvimento do indivíduo em sua relação com o mundo, no âmago do campo cultural” (p. 41).

Este jogo dramático é jogo porque é semelhante à atividade infantil e ao trabalho do ator; é ação como o são o texto dramático e a representação; envolve os participantes a título individual ou coletivo e constrói-se a partir das suas propostas. Está ligado ao Teatro como prática artística e à infância por tudo o que é experimentação, composição, atualização. Ele propõe uma perspetiva de aprendizagem onde os resultados são da ordem do saber ser, do saber, do saber-fazer e do saber apreciar (Beauchamp, 1997).

É o “desejo de teatro” (Costa, 2003, p.16) ou “instinto teatral” (ibidem) que torna tão natural a relação da criança com o Teatro, mas esse Teatro “terá que ser capaz de responder ao desejo de teatro multiforme que é, antes de mais, desejo de jogo” (Costa,2003, p.343).

É por isso que, nesta fase, “o trabalho de pedagogia do jogo está em primeiro plano e a Pedagogia do Teatro para esta faixa etária visa o desenvolvimento da expressividade, favorecendo a socialização e os fatores de formação da personalidade” (Koudela, 2006, p.124) para além do “exercício e apuro da perceção, a exploração do potencial sensível, associados ao vigor crítico, reflexivo, transformador e educativo destas práticas” (Desgranges, 2009,p. 91).

1.2 Dimensões da Pedagogia do Teatro

1.2.1 Dimensão Pessoal e Social

A pedagogia do Teatro propõe um tipo de dinâmicas que a torna um excelente complemento ou mesmo um elemento fundamental para o trabalho educativo, senão mesmo para a vida, na medida em que é um instrumento para a formação integral da pessoa.

Através desta metodologia contribuir-se-á para:

“el desarrollo de personas diferentes para una sociedad nueva donde lo multicultural, lo internacional y lo multidisciplinar son en estos momentos, el centro de la preocupación educativa e artística” (Laferrière, 2000, p.35).

A pedagogia do Teatro, “porque a sua metodologia é participativa, democrática, fomenta a cooperação, o trabalho em grupo e estimula a reflexão” (Gavira e Lara, s.d., p.3), torna-se num extraordinário meio de transmissão de valores fundamentais para a vida em sociedade, como sejam os valores da tolerância, respeito e solidariedade.

As atividades desenvolvidas neste âmbito, estando associadas a brincadeira, são tidas, muitas vezes, como frívolas ou pouco sérias, contudo, elas promovem a vivência de situações que, não sendo reais, permitem adquirir toda uma série de competências sociais na relação com os outros. Pensar e brincar parecerão duas atividades opostas, mas o brincar é uma forma de pensar e “só se atreve a percorrer o caminho do Pensar quem se atreve a percorrer o caminho do Brincar” (Costa, 2003, p. 13).

O viver em sociedade pressupõe a interação com outros. Ora, o Teatro é um trabalho de grupo por excelência onde o contributo de cada um é fundamental para o resultado de todos (iluminação, cenário, figurinos, música). É, por isso, uma ocasião em que o diálogo, o questionamento e a troca são estimulados fomentando-se a socialização e integração no grupo através da emoção, sentimentos e dedicação partilhados (Dolci, 2004).

Embora pareça que esta é uma atividade muito permissiva, ela exige, contudo, muita disciplina e cumprimento de regras.

A relação social com outras crianças surge como espaço privilegiado para a assunção da regra e seu contributo para o desenvolvimento social e moral. Numa fase inicial, a criança assume a regra como imutável e o adulto como objeto de respeito incondicional. A cooperação com outros vai possibilitar que esta visão do mundo se altere numa relação de igualdade intelectual e reciprocidade (Koudela, 2002).

Este trabalho que exige a ligação com o outro, permite a tomada de consciência do grupo, um lugar em que todos interagem, lançando ideias e defendendo argumentos que possibilitam uma decisão de conjunto e um caminhar juntos. Um lugar onde todos participam no processo de criação e construção através da troca de conhecimentos.

Esta vivência permite a tomada de consciência de que a potencialidade criadora do grupo é sempre superior à do indivíduo e de que a evolução de um projeto de desenvolvimento pessoal não pode ser levado a cabo se não contarmos com os outros (Motos, 2000).

Assim,

“as artes cénicas exigem dos alunos o toque, o pegar, o contacto físico entre os sujeitos, existindo um diálogo interior consigo próprio, integralmente, e com os outros do grupo. Os alunos que praticam teatro não vivem em isolamento, pois estão em constante construção, criação, troca de ideias e de conhecimento” (Dolci, 2004, p.81).

Ao trabalhar em conjunto com outros a criança descobre-se a si própria e aprende a conhecer-se e a aceitar-se, pois percebe as suas qualidades e relativiza as dificuldades. Este conhecimento de si desperta a sua confiança ao mesmo tempo que melhora a sua autoestima ou como refere Boal (Boal, 1996, in Dolci, 2004 p.72) a criança “percebe onde está, descobre onde não está e imagina onde pode ir”.

Fazer Teatro, mostrar o seu trabalho a outros, ajuda a superar a timidez ao mesmo tempo que facilita a expressão dos seus sentimentos e emoções através da personagem que representa.

Como afirma Dolci (2004, p.73), “as atividades de expressão desenvolvem a personalidade por meio da espontaneidade, formam-na por intermédio da cultura e inscrevem-se num contexto social”.

Assim, a pedagogia do Teatro, proporciona não só a alfabetização artística, mas é também uma forma de intervenção social coletiva ligada a ideais de emancipação, justiça e liberdade. Por este facto,

“las prácticas dramáticas desde esta perspectiva crítica, deben encaminhar-se a facilitar el desarrollo autónomo y emancipador de la persona y de la sociedad. Han de ser un agente más en la lucha por una sociedad más justa e igualitaria” (Motos, 2000, in Bercebal et al. p.35)

Porque o Teatro “busca rever continuamente suas propostas para manter um diálogo profícuo com a sociedade” (Desgranges, 2009, p.139) ele “desenvolve nos alunos o saber portar-se como cidadãos” (Dolci, 2004, p.87).

1.2.2 Dimensão Criativa

A psicopedagogia moderna reconhece a criatividade como um elemento fundamental no desenvolvimento integral do ser humano e, ao mesmo tempo, um caminho para a autorrealização de um eu autêntico, verdadeiro e original.

A criatividade é por natureza e definição contrária à rotina, repetitiva e monótona; é radicalmente inconformista, porque sempre existem outras alternativas e formas melhores e inexploradas de pensar e criar, de ensinar e aprender (Prado, 2000)

O sentido mais profundo da criatividade...

“(...) consiste en la actualización del yo en lo que tiene de más vivo e diferencial generando, a través de la expresión libertadora total (...) una individualidade genuina, que va camino de la

autorrealización plena diferencial y no uniformadora o conformadora” (Prado, 2000, p. 59)

A criatividade, como “um imaginário que encontrou um meio de expressão” (Aznar, 2006, p.1) não é um privilégio de alguns, mas sim um potencial de todos os indivíduos que pode desenvolver-se ou atrofiar-se.

O potencial criativo pode estimular-se através de métodos e técnicas de desenvolvimento dos fatores que integram o pensamento criativo e, ao não o fazer, por exemplo, “ao maltratar o despertar da imaginação, não o favorecendo, está-se a maltratar a possibilidade de expressão individual do adulto” (Leenhardt, 1974, p.18), isto é, o potencial criativo é uma característica de todo o ser humano, o seu desenvolvimento é que pode ser comprometido ou desenvolvido conforme as características de cada um e o tipo de estímulos a que se encontre sujeito.

Para que os alunos sejam criativos é preciso abrir os olhos da sua imaginação e tudo adquirirá uma nova dimensão, mais para lá da pura e dura realidade (Prado, 2000)

Para Brook (1993) a imaginação é um músculo que se exercita e desenvolve e que fica feliz por jogar o jogo que o teatro lhe proporciona porque “o vazio no teatro permite à imaginação encher os buracos” (p.38), tornando-o um meio privilegiado no para o desenvolvimento da imaginação.

Segundo Vygotsky(1988) cada pessoa torna-se

“um inventor flexível do seu futuro pessoal e contribui potencialmente para o futuro da sua cultura através do desenvolvimento do seu potencial criativo” (in Moraes e Bahia, 2008, p.231).

Promover a criatividade é, portanto, uma forma de moldar o futuro no sentido de maior bem-estar pessoal e do aumento da cultura.

Todavia, o que acontece é que normalmente, “matamos o imaginário no ovo, para melhor adaptar as crianças à realidade do seu meio ambiente social” (Aznar, 2006, p.1)

A escola normalizadora pode impedir à nascença o potencial desenvolvimento da criatividade, não a desenvolvendo e inibindo mesmo as suas manifestações naturais, em vez de suprir as naturais diferenças no potencial criativo, determinadas por diversos fatores, designadamente aqueles que dizem respeito a falta de oportunidades proporcionadas pelo meio envolvente da criança. Alguns autores defendem, mesmo, que a criatividade das crianças diminui em consequência do conformismo social promovido pela escola e pela família.

O que acontece é que, a escola, coloca toda uma série de

“(…) entraves à criatividade, como sejam o apelo ao conformismo, a comparação, a pressão para o realismo, a falta de espaço e de tempo para o desenvolvimento da curiosidade e, ainda, a supervisão e avaliação constantes” (Moraes e Bahia, 2008, p.233)

Aquele que devia ser um espaço de libertação da expressão do imaginário com a intenção não de produzir arte com pretensões profissionais, mas sim como libertação e desenvolvimento do potencial de cada um, suprimindo a censura,

mobilizando a energia e desenvolvendo a expressão, torna-se cada vez mais um local de bloqueio do potencial criativo. No entanto é cada vez mais *“imprescindible que se activen procesos de pensar divergente y innovador, visual y fantástico mediante técnicas creativas”* (Prado, 2000, p.59).

Se queremos fomentar na criança uma atitude crítica então o sistema educativo deve favorecer o instinto de criação em vez de sufocá-lo para que se possam gerar, crianças alegres, ativas, com uma mente fértil, as quais serão adultos empreendedores e mais equilibrados (Tejerina, 1994).

Trazendo o Teatro para a escola, está-se a melhorar a compreensão da sua importância para a sociedade e a permitir o desenvolvimento da criatividade nas crianças. Porque o Teatro se define como algo criativo em que procurar, inventar, criar e não reproduzir são objetivos intrínsecos a uma atividade que *“debe atreverse a utilizar la creatividad y la marginalidade para imponer una filosofia e una estética”* (Laferrière, 1977, p.43).

Romper com a rotina, desestruturar o que estava equilibrado (Dolci, 2004) é uma forma de promover a criatividade possibilitando a construção do novo, a partir do trabalho em grupo fomentado pelo Teatro onde se propicia a discussão criadora.

Ao fazer Teatro, ao *“respetar y ativar la fantasia viva, automática y expresiva del niño que todo lo que se imagina lo representa de um modo gratuito y sorprendido, espontáneo y convincente”* (Teruel, 2009, p. 239), estamos a fomentar o desenvolvimento da sua criatividade e a permitir-lhe *“jugar com la ficción como si fuera real y transformar lo real com si fuera ficción”* (ibidem, p.239).

Não se trata de propor a criatividade como panaceia para todos os males do Sistema Educativo aparecendo como um remédio milagroso, “mais do que cura ou mesmo prevenção, a promoção da criatividade é uma finalidade e uma necessidade educativa” (Moraes e Bahia, 2008, p.234) que facilita a assimilação do novo e está na base de todo o progresso.

Para além disso *“desarrollar las potencialidades creativas de los niños es poner en sus manos herramientas de felicidad y equilibrio”* (Tejerina, 1994, p.226), tendo como objetivo primeiro desenvolver um ser criativo, isto é, uma pessoa que sabe utilizar ao máximo as sua potencialidades sensoriais, afetivas e cognitivas (Laferrière, 2000).

A pedagogia do Teatro, ligada ao jogo e à improvisação,

“encoraja o desenvolvimento da flexibilidade da imaginação e opõe-se ao sistematismo. Por sua ancoragem na afetividade, a improvisação não nega qualquer conduta racional, mas estimula, no contexto de uma formação, a tomar consciência do papel do inconsciente e do sensível na relação do indivíduo com o mundo” (Ryngaert, 2009, p. 97).

O Teatro permite à criança “dar forma à matéria, conduzir a criações” (Gauthier, 2000, p. 20) e, no fundo, *“lo que se debe buscar es una integración de inteligencia, afectividad y cuerpo en una globalidade creativa”* (Laferrière, 1997, p. 22).

1.2.3 Dimensão artístico/estética

Esta dimensão encontra-se intrinsecamente ligada à dimensão anteriormente abordada; contudo, ao separar a sua análise, pretendemos dar ênfase a cada uma das duas em particular.

Habitualmente usa-se o termo estética para designar a disciplina que trata da beleza, mas a beleza não existe em si mesma, é resultado, de valorações subjetivas e mutáveis.

Por isso diremos que estética é...

“(...) esa capacidad de valoración que permite usar criterios de producción y de lectura interpretativa de algo, específicamente artístico o no, desde un amanecer hasta el monólogo de Hamlet”
(Araújo et al., 1988, p. 17).

Enquanto professores, há uma significativa diferença entre ensinar o que é o belo e contribuir para desenvolver nas crianças critérios que ajudem cada qual a descobrir por si mesmo a beleza que há nas coisas. Quem está educado esteticamente está desperto para entender as mensagens e avaliar o que surge à sua volta (Araújo et al., 1998).

No fundo, trata-se de educar o olhar no sentido mais amplo do termo, transformando o olhar mecânico num olhar criativo, isto é não só olhar mas “ler” e interpretar, num equilíbrio entre receção e criação que leva à leitura estética.

Este processo está ligado tanto à emotividade como à cognição e move-se entre o mundo real e a ficção, pelo que “a integração e o amadurecimento da personalidade, avança um passo a cada experiência estética fornecida pelo Teatro” (Dolci, 2004, p.72).

Podemos entender o Teatro como jogo, numa perspectiva lúdica, mas também como atividade artística que “permite preparar as crianças para uma atitude estética perante a vida” (Costa, 2003, p.340), ou ainda como uma forma de libertação, “não para que todos sejam artistas, mas para que ninguém seja escravo” (Rodari, 1993, p.17).

Segundo Laferrière (1997) espera-se que os grandes objetivos de uma educação estética sejam: desenvolver a criatividade, como capacidade de dar outras dimensões à representação artística associando-lhe novos elementos de linguagem, melhorar o sentido crítico como capacidade de análise, favorecer a comunicação e ser autónomo no seu processo criativo.

Ao nível do projeto educativo, este caminho leva a que as novas gerações não se deixem insensibilizar diante de uma cultura cada vez mais massificada e estereotipada que quotidianamente as envolve, no sentido em que...

“(...) se a escola não empreender desde os primeiros anos de escolaridade, o trabalho de sensibilização estética que é necessário, aqueles que não puderam beneficiar-se de um ambiente favorável, jamais sairão do analfabetismo sensorial e do consumismo embotado” (Porcher, 1982, p. 46).

Só existindo a abordagem estética se pode formar completamente o Homem e trazer à superfície toda a sua humanidade “é a estética, portanto, o território no qual podemos nos tornar versados na liberdade, no qual com ela tomamos contacto” (Andrade, 2008, p.2). Liberdade que se gera quando à criança se dá a possibilidade de desenvolver a capacidade de criação, análise, crítica e interpretação, o que se pode verificar quando ela vivencia uma experiência teatral, onde o lúdico e a livre expressão sejam possíveis pois, “*para alcanzar el máximo de libertad es necesario ejercitar al máximo todas nuestras facultades expresivas y creativas*” (Teixeira e Teruel, 2009, p.238).

Do ponto de vista da Pedagogia do Teatro, é importante considerar que “somente jogando com a beleza, podemos encontrar a forma viva do ser. Trata-se de uma relação lúdica, filiada mesmo à infantil ideia de brincadeira” (ibidem, p.7). Como afirma Pupo (2006) (in Desgranges, 2006, p. 12),

“(...) a consciência do processo de criação, a ênfase no trabalho coletivo, a importância atribuída à pesquisa, a busca de novas relações com os espectadores são o fulcro de modalidades de fazer e de fruir a representação que rompem com padrões de consumo dominantes e caracterizam experimentações férteis, não raro marcantes pela radicalidade”.

2. O Teatro na Escola

2.1 O Teatro feito pelas crianças

“É Teatro: pôr-se na pele dos outros, pôr-se num papel, inventar uma vida, descobrir novos gestos.”
(Rodari,1999)

Ao chegar à escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, a criança encontra um espaço cheio de mesas e cadeiras onde tem que passar, sentada, várias horas, e de preferência, calada. É uma escola onde o aluno ideal, usando a alegoria de Lapière,¹ é composto só de olhos, dirigidos atentamente para ver o que lhe ensinam, orelhas para ouvir o que lhe dizem, boca para responder quando lhe perguntam e uma mão, preferencialmente a direita, para escrever e pedir permissão para falar. Uma escola com uma forma de organização ainda muito rígida, virada para esquemas de funcionamento compartimentados onde o corpo e os sentidos são relegados para segundo plano e onde, segundo Rodari (1993, p.33) se ri pouco e “a ideia de que a educação da mente tem de ser uma coisa triste é das mais difíceis de combater”.

Tonnuci (citado por Gavira e Lara, s.d.) referia que não era uma experiência positiva o facto de a criança ter que se defrontar com aquilo a que intitula duas formas de violência, por um lado, o ver eliminado o jogo, a curiosidade e a diversão e, por outro, ser depreciada a sua expressão corporal.

Possibilitar à criança fazer um caminho de aprendizagem com alegria, onde corpo e mente trabalham de forma integrada com vista à aquisição de capacidades e competências é o caminho da Pedagogia do Teatro.

Usar a palavra Teatro para designar o tipo de atividades que a criança deve desenvolver nesta faixa etária, tem natural cabimento, nomeadamente se lhe “restituirmos todo o seu sentido de aventura e de experimentação” (Gauthier 2000, p.13), visando fundamentalmente uma expressão global.

Porque a criança “explora, descobre novos caminhos, interessa-se por tudo, sem se deter no desenvolvimento de uma técnica específica. Com um gesto rápido, com uma pincelada, esboça o teatro” (ibidem, p. 18). E se a criança tiver possibilidades de se relacionar e experimentar diversos elementos do teatro, se tiver ao seu dispor instrumentos e técnicas, fará por si própria e de forma natural a sua aprendizagem.

O Teatro, como a arte em geral, tem uma forte componente emocional e, talvez por isso,

“(…) a prática do teatro em educação sempre dependeu mais de iniciativas, de formação ou de valentia dos próprios educadores que de cenários propiciados pelas políticas educativas” (Teixeira e Teruel, 2009, p.202).

¹ André Lapière- (1923-2008) Considerado o pai da Psicomotricidade Relacional, uma vertente da Psicomotricidade que dá ênfase aos aspectos afetivo-emocionais e relacionais do ser humano

No entanto, a componente lúdica é o primeiro princípio pedagógico para permitir a aprendizagem e, deste ponto de vista o teatro deve ser considerado como um elemento primordial na educação (Laferrière, 2000), sendo que “a educação e o Teatro são, antes de mais nada, meios ao serviço das pessoas e da cidadania para atuar na melhoria da qualidade das suas vidas” (Teixeira e Teruel, 2009, p.13).

Mas, de que falamos quando falamos em Teatro na escola?

Muitas vezes, ao utilizar-se o Teatro na escola, confunde-se a meta com a função, sendo que, *“la meta consiste en la creación y la función es el empleo del teatro com fines educativos para la enseñanza de otras asignaturas”* (Laferrière, 1977, p.44). Trabalhar o Teatro como meta pressupõe que ele é uma disciplina específica com objetivos e conteúdos próprios que leva à formação da criança do ponto de vista individual e social, mas também criativo artístico e estético.

Este Teatro das crianças que parte do jogo, do lúdico, não pode ser considerado um Teatro menor ou que apenas funcione como se de exercícios preparatórios se tratasse, pois se os jogos de improvisação não podem ser considerados como Teatro, não podem também, por outro lado, ser considerados como outra coisa que não seja Teatro (Ryngaert, 1991).

É uma aprendizagem de trabalho que parte das necessidades das crianças e as encaminha no sentido de uma tarefa que é muito mais que brincadeira, é um trabalho sério, com objetivos definidos e com responsabilidade. E a criança reconhece isso: se põe em todas estas atividades todo o seu entusiasmo e energia é porque elas correspondem às suas necessidades e aos seus interesses.

O Teatro feito pelas crianças deve ser criado por elas num contexto em que o adulto seja um facilitador e guia, cuja tarefa é acompanhar, ver, escutar e ajudar a validar as suas propostas baseando todo o trabalho no lúdico.

Deverá ser um trabalho que parta da experimentação, já que experimentar é uma extraordinária forma de aprendizagem, em geral, mas também naquilo que ao Teatro se refere. É o saber fazer que conduz ao saber e ao saber ser, sem se favorecer nenhum mais que o outro (Laferrière, 2000).

Será, portanto, um processo artístico e pedagógico através do qual se atingirão resultados diferentes e *“s’effectue essentiellement à partir de trois grands types d’activités: prendre la parole, inventer, jouer”* (Beauchamp, 1997, p.64).

Por isso, a proposta é que exista *“une pratique théâtrale active, centrée sur la création, amenée par le jeu dramatique et s’actualisant concrètement dans une présentation publique”* (Beauchamp, 1997, p. 17) como modo de aprendizagem de uma linguagem artística específica e como forma de comunicação.

Esta questão da apresentação pública é fundamental uma vez que *“permettre aux enfants de vivre l’expérience du spectacle théâtral, c’est leur proposer le défi de découvertes passionantes”* (Beauchamp, 1997, p.38).

Não se trata de formar artistas, mas tão só permitir que a...

“ (...) capacidade de se expressar desde lo más superficial hasta el sentimiento más profundo o lá invención más notable, sea lo más amplia, cómoda e confiada posible. Que nos aporte seguridad y confianza personal y nos abra la comunicación con los demás que, dicho sea de paso, sería una de las grandes soluciones de los problemas de este mundo” (Bercebal, 2000, p.59).

2.2 A fruição do Teatro pelas crianças

“Encantamento, mistério, temor, magia, revelação, ritual, lágrimas, riso, eis o que parece ser o resultado do primeiro encontro das crianças com o Teatro.” (Costa, 2003, p.299)

Nos projetos de trabalho que utilizam a pedagogia do teatro é importante ter em conta a importância do ver Teatro, para além do fazer, porque a formação teatral requer tanto o desenvolvimento da expressão- comunicação (teatro para fazer) como da alfabetização artística, cultural e em linguagem teatral (teatro para ver) (Motos, 2000).

Assim...

“O Teatro é desejo de fazer, mas também de ver. Prazer de ver esse dom de jogo vivo. O prazer de ver personagens vivas reinventar à nossa frente um outro tempo, um outro espaço e outras leituras do real, tão enigmáticos quanto a nossa vida” (Costa, 2003, p. 342).

Toda a arte é considerada um conhecimento humano que envolve sensibilidade, percepção e cognição e fazer, apreciar e refletir são o processo por que passa a aquisição do conhecimento em arte (Koudela, 2009). Por isso é importante propor “uma articulação harmoniosa entre fazer e fruir teatro que não cabe mais tratar de modo paralelo quando se tem em vista a formação do sensível de um indivíduo crítico” (Pupo, 2006, p. 14)

Segundo Desgranges (2006) estudos efetuados demonstram que as crianças habituadas a frequentar salas de teatro e a ouvir histórias têm mais facilidade em conceber um discurso narrativo e em organizar e apresentar os acontecimentos da sua própria vida, isto é, “apropriar-se da linguagem é apropriar-se da história, conquistando autonomia para compreendê-la e modificá-la do seu modo” (ibidem, p.23).

Levar as crianças ao Teatro, proporciona-lhes uma experiência estética única ao dar-lhes a possibilidade de contactar com todos os elementos que compõem o espetáculo, ou seja, assistindo a espetáculos de qualidade, a criança está a construir os seus valores estéticos e a alargar o seu conhecimento do Teatro ao mesmo tempo que “o confronto do jogador com obras artísticas é valorizado enquanto ampliação do seu quadro de referências” (Ryngaret, 2009, p.17).

Esta questão é fundamental uma vez que “permitir às crianças viver a experiência do espetáculo é propor-lhes o desafio das descobertas apaixonantes. No Teatro tudo os fascina: o movimento, as cores, as sonoridades, as atmosferas, os ritmos, as imagens” (Beauchamp, 1997, p.38).

Como ator, o aluno está envolvido na construção e produção da cena e isso permite-lhe familiarizar-se com o fazer e apresentar, mas como espectador, assistindo a espetáculos, ele está em situação de apreciar e avaliar, ao mesmo tempo que, experimentando o maior número possível de elementos que compõem o Teatro, está mais livre para os retomar nas suas próprias criações (Beauchamp, 1997).

Essa experiência de fruição estética será tanto mais rica quanto maior for o conhecimento da linguagem dramática, pelo que o trabalho de vivência e prática do teatro na escola deve criar nas crianças esse *background* de conhecimento, essa alfabetização, que lhes permita uma leitura mais profunda.

Ir ao teatro tem também a dupla função de formação de espectadores e formação dos espectadores. Formação de espectadores ao criar condições de acesso físico que promovam a formação de público e o aumento de frequentadores. Formação dos espectadores inserindo-os na história da cultura e promovendo o acesso aos bens simbólicos (Desgranges, 2006). Isto é, se a possibilidade de analisar uma peça teatral não é um dom natural, então essa competência pode e deve ser desenvolvida.

Na maior parte das vezes, o espetáculo de teatro alia diversão e ensinamento, não um ensinamento excessivamente didático, mas sim um ensinamento ao nível da arte em geral e do fazer teatral em particular.

Um bom espetáculo não precisa de ser escolarizado ou didatizado para que lhe seja conferido valor educacional, pois o seu principal valor pedagógico está no caráter artístico que lhe é inerente (Desgranges, 2006).

Infelizmente, muitas das peças que chegam ao público escolar “são ainda peças com aquele cunho didático- propostas de conscientizar, de explicar, de educar e etc.- peças muitas vezes chatas e enfadonhas, não envolvendo o espectador, não divertindo, não ensinando” (Rosseto, 2010, p.78), esquecendo que no Teatro em geral e no que é feito para crianças em particular, “o diabo é o aborrecimento” (Brook, 1991).

O teatro feito para crianças é sempre um projeto de adultos, com adultos, com uma estética de adultos, mas que permite à criança confrontar-se com formas próprias e diferentes das suas de pensar, fazer e dizer que lhe permitem, mesmo que inconscientemente refletir e crescer.

Não importa tanto o tipo de teatro como a sua qualidade porque...

“(...) o público em geral, mas sobretudo o público infantil, é o melhor crítico. As crianças não têm ideias pré-estabelecidas, interessam-se ou aborrecem-se, aderem ao trabalho dos atores ou ficam impacientes” (Brook, 1991, p.44),

Segundo Brecht (1977, in Desgranges, 2009, p.81), “a experiência demonstra que as crianças compreendem, tão bem como os adultos, tudo o que merece ser compreendido”.

Ir ver Teatro é, também, uma oportunidade para criar “uma situação de ensino aprendizagem na qual a descoberta e a construção do conhecimento estejam presentes através da preparação prévia e na volta à escola” (Koudela, 2009, p.3).

Promover essa preparação criará um olhar e uma escuta mais atenta por parte das crianças, assim como, promover momentos de discussão à volta da leitura sensível de cada um, possibilita a partilha de visões na leitura da obra de arte, permitindo essa interação que cada um elabore os seus significados. O importante não é aquilo que a cena quer dizer mas sim a leitura que cada um faz do que viu, porque ao entrar no mundo teatral “o público recebe um convite para se despir de preconceitos, empreender viagens e conhecer paixões diversas” (Rosseto, 2010 p. 71).

Cada contemplador de uma obra, assume ao mesmo tempo uma espécie de diálogo com o autor apreendendo os signos dessa obra de maneira própria, consoante a sua experiência pessoal, o seu percurso, o seu ponto de vista o que torna o sentido de uma obra inesgotável (Desgranges, 2006).

As opiniões críticas dos alunos após assistirem a uma peça de Teatro poderão começar por ter por base apenas o gosto, mas eles vão gradualmente adquirindo conhecimentos que lhes possibilitam outro tipo de análises. É necessário para isso criar um clima propício para que cada um se expresse sem receio de recriminações “criando práticas de cooperação e desenvolvendo capacidades sociabilizadoras” (Rosseto, 2010 p.76) que lhes permitam fazer uma análise, num processo de coautoria que ao público se atribui na perspetiva atual.

Esta é uma análise necessária se considerarmos que “o acontecimento artístico só se completa quando o contemplador elabora sua compreensão da obra. Na relação dos três, autor, contemplador e obra reside o evento estético” (Desgranges, 2006, p.28), assumindo o espectador o seu papel de criador na interpretação da obra, a sua condição de “artista em processo” (ibidem, p.166).

A separação entre ator e espectador desaparece, “ambos formam uma unidade de aprendizagem; ambos são ativos no processo” (Teixeira e Teruel, 2009, p. 203).

Outro aspeto importante relaciona-se com a ideia de que o teatro para crianças se pode fazer em qualquer local, escola, ginásio, cantina, na rua, mas, e embora tudo isto seja possível, não retira a importância de uma ida a um espaço próprio para ver Teatro, a qual, dignifica o evento e permite o contacto com a cenografia, a iluminação, os figurinos e a própria sala, potenciando a experiência sensível do espectador transformando-o em apreciador ativo. Como refere Torrado “apenas a opulência do ato teatral, com todos os seus meios, poderá proporcionar ao jovem espectador um encantamento inesquecível” (Torrado, s.d., citado por Costa, 2003, p. 300) e uma vivência de uma certa ritualização e poder simbólico.

Esta é, pois, a proposta para o Teatro na escola, subjacente a uma Pedagogia do Teatro em que a possibilidade de fazer e ver Teatro é uma forma de possibilitar que a aprendizagem se efetue usando um caminho que privilegia os sentidos e as emoções e que, ao mesmo tempo promove o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística.

II - Enquadramento metodológico

1. Definição da problemática: a Expressão Dramática/Teatro no 1º Ciclo do Ensino Básico

A perspectiva de uma educação tendo como objetivo principal a formação integral da criança colocou, a determinado momento, o desenvolvimento pessoal e social a um nível tão importante como o desempenho intelectual. Uma educação onde a “mobilização dos sentidos, da emoção, da fantasia e da inteligência se concentram na pesquisa e na expressão” (Grácio, 1995, p. 100), sugeria que a escola fosse encarada como um lugar onde os aspetos afetivos se revelavam a principal motivação da aprendizagem.

Tendo como base os conhecimentos da psicologia evolutiva, a criança foi colocada no centro do processo educativo e o seu equilíbrio psicossocial um objetivo de grande relevância na atuação da escola.

A atividade lúdica, reconhecida como fundamental nos diversos estádios de evolução da criança, foi encarada como facilitadora das aprendizagens e as atividades expressivas, dos sentimentos, dos afetos, das emoções, como fundamentais para uma educação afetivo-emocional.

Com a inserção, no Programa do Ensino Primário, hoje 1º Ciclo do Ensino Básico, da área de Movimento, Música e Drama, logo após o 25 de Abril de 1974, criou-se um espaço de intervenção que permitia levar à educação as “artes”, enquanto elemento fundamental para o desenvolvimento harmonioso da criança.

Numa perspectiva de globalização de todas as artes, passaram a assumir-se os princípios de espontaneidade e de expressividade como promotores da criatividade, num quadro pedagógico ligado às bases teóricas da educação pela arte, as quais defendem uma “educação do sensível, tendo em vista a estimulação e o enriquecimento do racional, numa interação benéfica entre o pensar, o sentir e o agir” (Sousa, 2003, p. 81).

Da corrente que defende a Educação pela Arte como princípio fundamental da educação, passando pela defesa da Expressão Dramática como promotora do desenvolvimento integral do indivíduo ou, mais recentemente pelo Teatro na Educação, as áreas expressivas, de alguma forma relacionadas com o Teatro, passaram a constar, até hoje, como área curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Inicialmente intitulada Movimento, Música e Drama, esta área curricular passou posteriormente a ser designada por Expressão e Educação Dramática, integrada num grupo de quatro expressões em conjunto com a plástica, musical e físico-motora, designação essa que se mantém até hoje.

No Programa para o 1º Ciclo do Ensino Básico, publicado em 1990, revisto em 2004 e atualmente ainda em vigor, está contemplada a referida área de Expressão e Educação Dramática. Nos princípios orientadores, pode-se ler que “as atividades de exploração do corpo, da voz, do espaço, dos objetos, são momentos de enriquecimento das experiências que as crianças, espontaneamente, fazem nos seus jogos” (Programas 1º Ciclo, 2004 p.77) e ainda que, como as crianças usam naturalmente a linguagem dramática nos seus jogos espontâneos, a existência destas

atividades de exploração irá "permitir que desenvolvam as suas possibilidades expressivas" (ibidem p.78).

Atualmente, estão, também, em vigor as Metas de Aprendizagem que têm como referências axiais as linhas orientadoras do Currículo Nacional para o Ensino Básico: Competências Essenciais e da Organização Curricular e Programas, estando organizadas em finais e intermédias e definidas de forma progressiva.

Com a revogação das Competências Essenciais pelo Despacho nº17169 (2011), este diploma deixa de constituir documento orientador e as referências que nele se baseiam "deixam de ser interpretadas à luz do que nele é exposto" (DR nº 275, série II de 23/12/2011).

Com a implementação das Metas de Aprendizagem, a Educação Artística no Ensino Básico desenvolve-se em quatro grandes áreas (Expressão Plástica e Educação Visual; Expressão e Educação Musical; Expressão Dramática/Teatro e Dança).

No 1.º Ciclo, estas quatro áreas mantêm a especificidade própria, mas organizam-se de forma integrada sob a designação genérica de Expressões Artísticas, sendo da responsabilidade do professor generalista. Para a sua aplicação pode contribuir, ainda, a coadjuvação de professores especialistas das diferentes áreas mantendo-se o professor da turma com a responsabilidade de coordenar e gerir globalmente o currículo.

As referidas Metas para as Expressões Artísticas pressupõem a sua organização em quatro domínios: apropriação das linguagens elementares das artes, desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, desenvolvimento da criatividade e compreensão das artes no contexto.

No que respeita às Metas para a Expressão Dramática/Teatro, e no âmbito de cada um daqueles quatro domínios, definem-se três subdomínios: experimentação e criação, fruição e análise e pesquisa.

Na Introdução das Metas de Aprendizagem para as Expressões Artísticas no 1º Ciclo, especificamente as de Expressão Dramática/Teatro, pode ler-se que "estes subdomínios, que atravessam complementarmente os domínios, reforçam a perspetiva de que o desenvolvimento da expressão artística, do sentido estético, da criatividade, da comunicação e da capacidade crítica em artes está em direta conexão com a aprendizagem gradual das linguagens artísticas e com o regular contacto com contextos culturais e artísticos, através de práticas diferenciadas e desafiadoras (entre as quais se evidencia o acesso a espetáculos de teatro e de outras artes performativas) (Metas de Aprendizagem, 2010, p. 5).

Prevê-se, neste momento, a entrada em vigor, de forma generalizada, em 2012/2013, do Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar. Este Programa que é uma iniciativa do Ministério da Educação e pretende desenvolver um plano de intervenção no domínio das diferentes formas de Arte em contexto escolar, constitui-se, também, como uma estratégia de aferição das Metas de Aprendizagem na área das Artes.

Com a recente publicação do Decreto-Lei que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário (Dec./Lei n.º 139/2012), mantêm-se válidos os pressupostos anteriores, visto esta área continuar contemplada como área curricular obrigatória no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Analisando as orientações curriculares para a área de Expressão Dramática/Teatro, Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico e Metas de Aprendizagem, verifica-se alguma discrepância entre os conceitos presentes em cada uma delas, discrepância também verificada, na designação da referida área: Expressão e Educação Dramática no Programa, Expressão Dramática/Teatro nas Metas de Aprendizagem. O próprio documento o refere quando reconhece que “as abordagens da área de Expressão Dramática/Teatro contemplam estratégias, atividades e recursos, com finalidades distintas, que encerram designações e conceitos nem sempre consensuais e nalguns casos usados equivocadamente na mesma aceção” (Metas de Aprendizagem, 2010, p 6).

Quando se fala da importância das áreas artísticas na educação e, nomeadamente, da Expressão Dramática/Teatro parte-se do princípio de que, no 1º Ciclo do Ensino Básico, essa é uma área devidamente posta em prática uma vez que consta, especificamente, do currículo. No entanto, os professores nem sempre dão a desejada relevância a esta área, muitas vezes, considerada de menor importância em relação às consideradas áreas nucleares, o que por consequência, a torna uma área abandonada ou relegada para segundo plano.

Por outro lado, a possibilidade da sua inclusão nas Atividades de Enriquecimento Curricular, nem sempre asseguradas por professores com a devida formação, parece ter criado um certo descomprometimento dos professores titulares de turma, deixando a sua implementação para o tempo não letivo a que correspondem a referidas Atividades.

Sendo a área de Expressão Dramática/Teatro muito específica em termos de conteúdos e abordagens, carece, como refere Laferrière, de uma formação própria pois, *“para enseñar teatro en el ámbito educativo es necesaria una formación artística específica adquirida al mismo tiempo que la formación didáctica”* (Laferrière, 1997, p.11).

Havendo na formação dos professores, em geral, uma breve abordagem da área da Expressão Dramática/Teatro, não uniformizada em todas as instituições de formação, as concepções dos docentes sobre esta área curricular não serão, certamente, uniformes.

Não sendo consensuais as concepções, não o serão também as práticas, assim como divergirão a relevância e valorização das mesmas, na sua relação com as outras áreas curriculares.

Desta forma, e decorrentes da problemática exposta, são questões orientadoras deste estudo:

- 1 - Que concepções têm os professores, sobre a Expressão Dramática/Teatro no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB)?
- 2 - Que relação estabelecem os professores do 1º CEB entre a Expressão Dramática/Teatro e as outras áreas curriculares?
- 3 - Quais as práticas dos professores do 1º CEB no que respeita às orientações curriculares para a área de Expressão Dramática/Teatro?

2. Natureza e objetivos do estudo

De forma a dar resposta às questões orientadoras antes formuladas, o presente estudo insere-se no paradigma interpretativo, uma vez que se pretende conhecer e compreender a interpretação que os sujeitos dão às suas ações. Neste sentido, o estudo desenvolve-se através de uma abordagem qualitativa, a qual se caracteriza por: i) realizar-se em ambiente natural, ii) ser descritiva; iii) centrar-se nos processos e não apenas nos resultados; iv) analisar os dados de forma indutiva; v) procurar o sentido que os participantes dão às suas ações (Bogdan e Bilken, 1994).

Por sua vez, Alves e Azevedo (2010, p. 15), referem que a abordagem qualitativa

“(...) opera no mundo e em situações reais, é contextualizada, estuda processos sociais, é holística, indutiva, flexível, analítica e sistemática. Tem em conta várias perspetivas e preocupa-se em demonstrar a sua validade.”

Decorrendo em ambiente natural, este tipo de estudos caracteriza-se

“pela investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis” (Afonso, 2005, p. 43).

Sendo a investigadora professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, com prática na área agora estudada, crê-se que não estará em causa a objetividade na análise da mesma, se considerarmos que

“(...) o investigador não surge de mãos vazias perante a necessidade de conceber e desenvolver o seu projeto. Pelo contrário, deve inventariar e avaliar os seus adquiridos experienciais, mobilizando-os criticamente como mais-valias, em vez de os (re)negar como se fossem obstáculos ou limitações” (Lima e Pacheco, 2006, p. 50).

Assumindo a ligação ao contexto do objeto de estudo, será possível uma...

“(...) mobilização ativamente reflexiva da experiência pessoal e profissional do investigador, dos seus pressupostos, das suas atitudes e disposições, perante a investigação que se propõe realizar, explicitando a especificidade do seu olhar de investigador, tornando-o mais transparente e autocrítico, clarificando as “relações de produção” do discurso científico na situação concreta em análise” (Afonso, 2005, p.49).

Tentando, assim, ter uma atitude reflexiva no sentido de um distanciamento do objeto de estudo, esperamos poder construir esta investigação “tornando estranho o que era “familiar” e pondo em causa o que parecia óbvio” (Lima e Pacheco, 2006, p. 49).

No contexto acima exposto, são objetivos deste estudo:

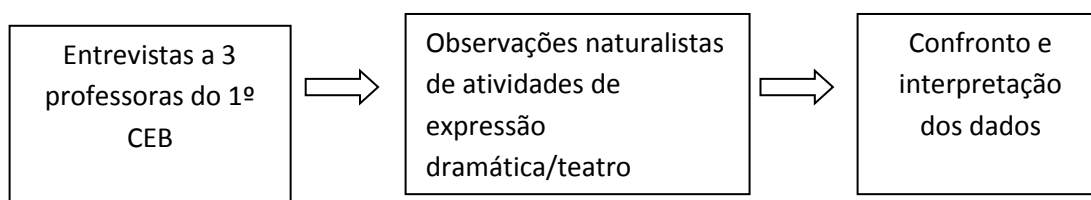
- 1 – Conhecer as concepções dos professores do 1º Ciclo sobre a Expressão Dramática/Teatro.
- 2 – Identificar o tipo de articulação que os professores estabelecem entre a Expressão Dramática/Teatro e as outras áreas curriculares.
- 3 - Caracterizar as práticas dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Expressão Dramática/Teatro.
- 4 – Relacionar as concepções e as práticas observadas em Expressão Dramática/Teatro no 1º Ciclo do Ensino Básico.

3. Plano do estudo

Como afirmam Bogdan e Biklen (1994), os planos dos estudos qualitativos são abertos e flexíveis, podendo ser reformulados a partir da análise dos dados que se vão recolhendo em diferentes etapas. Neste sentido, é possível afirmar que, nos estudos qualitativos, a análise dos dados acompanha todo o processo de investigação.

O *design* do estudo contemplou diferentes fontes de informação (diferentes sujeitos e momentos) e diferentes metodologias de recolha de dados (observação, entrevista, análise documental). Procurou-se, assim, um processo de triangulação que permitisse obter uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo. Para além disso, a triangulação de dados e métodos pode constituir um critério de validade quer dos resultados, quer da sua interpretação (De Ketelle e Roegiers, 1999).

Assim, desenhamos o plano de estudo que apresentamos em seguida:



Esta investigação teve lugar numa situação real de ensino em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico e, tratando-se de um estudo de caso, pretendeu ser como o define Bassey (1999) citado por Afonso (2005):

“(...) uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objetivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objetivo, possibilitando a exploração de aspetos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência” (Afonso, 2005, p.70).

Tratando-se de professores do 1º CEB de uma mesma escola, equacionámos o plano de estudo na perspetiva de um estudo de caso único e não 3 estudos de caso, o que pressupunha uma apresentação e discussão de resultados mais morosa, embora eventualmente mais rica e aprofundada.

4. Caracterização do contexto e dos participantes

O estudo foi realizado num Agrupamento de Escolas com a seguinte constituição: jardim-de-infância A com dois grupos de crianças, que serve a população escolar mais nova entre os 3 e 5 anos de idade, e Escola Básica do 1º Ciclo e jardim-de-infância B, a qual dista da sede do agrupamento 12 km, aproximadamente, e serve a população escolar do 1º Ciclo. No mesmo edifício, funciona também o jardim-de-infância da localidade, assegurando o acompanhamento educativo das crianças de 3, 4 e 5 anos de idade. As escolas do E.B. C, D e F, que estão distribuídas por três pontos da cidade, servindo a população escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico. As escolas do Ensino Básico G e H localizadas a 3 km aproximadamente da sede do Agrupamento, as quais asseguram a resposta educativa escolar do 1º Ciclo do E.B. da vila, sendo os referidos alunos distribuídos por seis lugares a funcionar em dois edifícios. A sede do Agrupamento é a “Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos por, de entre os nove estabelecimentos, ser este o que reúne as melhores condições para esse efeito.

A população discente do Agrupamento de Escolas é atualmente de 1295 alunos e 60 turmas no total, sendo do 1º Ciclo 661 alunos e 32 turmas, distribuídos conforme o quadro seguinte. Esta população não tem sofrido grandes oscilações, conforme se pode verificar no mesmo quadro.

Quadro nº 1 – Comparação do número de alunos/de turmas desde 2008/2012

Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas

Nível de ensino/Ano de escolaridade	Nº alunos				Nº turmas			
	08/09	09/10	10/11	11/12	08/09	09/10	10/11	11/12
Pré-escolar	75	68	65	64	3	3	3	3
1ºanos	156	167	150	165	8	10	10	9
2ºanos	198	177	183	155	10	9	8	7
3º anos	157	190	167	168	8	10	6	8
4º anos	166	166	191	173	10	9	9	8
5ºanos	187	197	192	217	8	9	8	9
6º anos	193	181	220	191	8	8	10	8
7º anos	55	46	51	50	2	2	2	2
8ºanos	40	50	48	40	2	2	2	2
9ºanos	36	37	53	43	2	2	4	2
PIEF (2º CEB)				14				1
PIEF (3º CEB)				15				1
TOTAL	1263	1279	1320	1295	61	64	62	60

Para este universo discente existe um número de 128 professores no total, sendo 42 do 1º Ciclo (grupo 110), conforme o quadro abaixo apresentado indica.

Quadro nº 2 – Total de professores por grupos de docência

Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas

Grupos docência	2010/2011			2011/2012		
	Cont	QZP	QA	Cont	QZP	QA
100	-	1	3	1	3	3
110	4	1	37	3	2	37
200	-	1	4	-	-	4
210	1	-	4	-	1	4
220	2	-	6	2	-	6
230	4	-	9	4	-	9
240	1	-	8	-	-	7
250	-	-	4	-	-	3
260	2	-	3	2	-	3
290	1	-	1	1	-	1
300	1	-	3	-	1	3
320	2	-	-	1	-	-
330	-	-	1	-	1	-
350	1	-	-	1	-	-
400	-	-	1	-	-	1
420	-	-	1	-	-	1
500	1	-	1	2	-	1
510	3	-	-	2	-	1
520	1	-	1	1	-	1
530	1	-	-	1	-	-
550	1	-	-	-	-	1
600	-	-	2	-	-	2
610	1	-	-	1	-	-
620	-	-	1	-	-	1
910	1	2	8	2	-	7
TOTAL	28	5	98	24	8	96

O Projeto Educativo do Agrupamento tem por tema “Aprender a Ser Cidadão” definindo como seus, os seguintes objetivos:

1. “Melhorar os resultados escolares das crianças/ alunos;
2. Promover a qualidade do sucesso;
3. Dinamizar as relações escola-meio;
4. Melhorar a qualidade da vida escolar;
5. Inovar e crescer.”

A este propósito, citamos o Projeto Educativo do Agrupamento:

“É essencialmente sobre a dimensão pessoal e social que pretendemos atuar no presente projeto educativo **“Aprender a ser Cidadão”** na medida em que, sendo a escola um lugar de encontro, de discussão de ideias e de respeito mútuo, de

autonomia e de solidariedade, é por excelência o local de aprendizagem da diversidade e da compreensão dos outros tornando-se, por isso, a par da família, um dos maiores agentes socializadores de crianças e jovens.

Sabemos, por isso, que a missão de formar a nível pessoal e social é um desafio que não podemos ignorar, pois esta é uma área transversal que está relacionada com a forma como cada um se relaciona consigo próprio, com os outros e com o mundo, bem como uma área integradora que enquadra e dá suporte a todas as outras. É, pois, sob esta vertente que a todos diz respeito que nos propomos trabalhar.” (Projeto Educativo, 2009/2013 p.36)

Para o presente estudo, foram seleccionadas três professoras do 1º CEB, tendo em conta os seguintes critérios:

- lecionarem em diferentes E.B.1 do mesmo Agrupamento de Escolas;
- lecionarem todas o mesmo ano de escolaridade (4º ano);
- desenvolverem atividades no âmbito da Expressão Dramática/Teatro com as turmas que lecionam.

Trata-se de uma amostra não probabilística, de conveniência (Carmo e Ferreira, 2008), pelo que os resultados, como na maior parte dos estudos de natureza qualitativa, não poderão ser generalizados.

A caracterização das professoras participantes no estudo encontra-se exposta no quadro seguinte:

Quadro nº 3 - Caraterização das professoras participantes

Prof	Idade	Formação Inicial	Expr.Dram/ Teatro na formação inicial	Tempo de Serviço	Ano que leciona	Escola
P1	43	Curso de Professores do Ensino Primário	Sim	18 anos	4º	A
P2	55	Curso do Magistério Primário	Sim	32 anos	4º	B
P3	41	Curso de Professores do Ensino Primário	Sim	20 anos	4º	C

Como o quadro mostra, a idade das participantes varia entre 41 e 55 anos e o tempo de serviço entre 18 e 32 anos, pelo que podemos afirmar que são docentes com vasta experiência profissional, encontrando-se em fases da carreira que correspondem ao que Huberman (1990, cit. in Marcelo-García, 1999) define como fase da “diversificação” de métodos de ensino e de tipo de práticas (fase dos 7 aos 25 anos de serviço) e como fase da “serenidade e distanciamento” (fase dos 25 aos 35 anos de serviço). Sikes (1985, cit. in Marcelo-García, 1999), por sua vez, cria uma tipologia baseada na idade e considera que o ciclo de vida dos professores entre os 40 e os 55 anos corresponde à “maturidade”.

De notar ainda que estes professores, após a formação inicial, não realizaram pós-graduações.

Quanto aos alunos das turmas participantes neste estudo são 24 da turma da professora P1, 20 da turma da professora P2 e 24 da turma da professora P3, todos do 4º ano de escolaridade.

Na primeira turma (P1) contam-se 15 alunos do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos.

Na segunda turma (P2) são 9 alunos do sexo masculino e 11 do sexo feminino com idades, também, entre os 8 e os 11 anos.

Na terceira turma (P3) há 13 alunos do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades entre os 8 e os 12 anos.

As segunda e terceira turmas funcionam em regime de horário normal, (9h-12h/13h30m-15h30m) e a primeira em regime duplo da manhã (8h-13h).

5. Procedimentos metodológicos

No processo de recolha de dados para a prossecução deste estudo foram utilizadas as técnicas de entrevista semidiretiva e de observação direta, naturalista e distanciada (Estrela, 1994).

Para pôr em prática essa recolha, foram feitos contactos com as professoras selecionadas, no sentido de aferir da sua disponibilidade dando-lhes, simultaneamente, informações sobre o estudo a que se dirigiam os seus possíveis contributos.

Foram, em paralelo, feitos contactos com a Direção do Agrupamento, cujo Diretor prescindiu de qualquer tratamento mais formal do pedido e, de imediato, permitiu a concretização de todo e qualquer procedimento necessário ao desenvolvimento do estudo em causa.

5.1 Entrevista

Esta é uma técnica usada, regularmente, em estudos qualitativos, dada a possibilidade que dá de aceder a respostas completas e pormenorizadas sobre o tema que se pretende estudar, ao mesmo tempo que possibilita conhecer o ponto de vista dos inquiridos. O mesmo é dizer que

“a finalidade das entrevistas a realizar consiste, em última instância, na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo” (Estrela, 1994, p.342).

Nas suas diferentes formas, a técnica da entrevista distingue-se “pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.193), ao mesmo tempo que permite “um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores e uma fraca diretividade por parte daquele” (ibidem).

Uma vez que um dos objetivos deste estudo é compreender práticas, “importa delimitar o modo como os atores as organizam subjetivamente e as valorizam, mas importa igualmente considerar relações sociais que tenham efeitos independentes da consciência dos atores” (Albarello et al, 1997, p.88).

Assim, trata-se, neste caso de uma entrevista semidiretiva considerada “adequada para aprofundar um determinado domínio, ou verificar a evolução de um domínio já conhecido” (Ghiglione & Matalon, 1992, p.89) em que o entrevistado é convidado a “responder de forma exaustiva, pelas suas próprias palavras e com o seu próprio quadro de referência, a uma questão geral” (ibidem, p.88).

Neste tipo de entrevista, “permitimos que o próprio entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objeto perspectivado” (Albarello, 1997, p.87) ao mesmo tempo que “a definição do objeto de estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar” (ibidem), isto por oposição à entrevista diretiva que se realiza com base em questões padronizadas, mas para as quais se pressupõem respostas curtas, ou a não diretiva

"exclusivamente articulada em torno de um tema geral que se pretende que o entrevistado explore" (Albarelo, 1997, p.88).

Segundo Estrela, há três princípios orientadores na condução de uma entrevista: "evitar, na medida do possível, dirigir a entrevista; não restringir a temática abordada; esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado" (Estrela, 1994 p.193).

Para Quivy e Campenhoudt as principais vantagens da utilização da entrevista são:

"(...) o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos; a flexibilidade e a fraca diretividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os seus quadros de referência- a sua linguagem e as suas categorias mentais" (Quivy e Campenhoudt, 1992, p.195).

Foram realizadas três entrevistas a três professoras do 1º CEB, titulares de turmas do 4º ano de escolaridade, com o intuito de, de acordo com os objetivos deste estudo, caracterizar as suas práticas, identificando o tipo de articulação entre a Expressão Dramática/Teatro e as outras áreas e percebendo as suas conceções sobre a mesma.

A realização da entrevista foi agendada previamente e foi dada informação às entrevistadas acerca do tema sobre o qual aquela iria incidir. Cada entrevista teve a duração de uma hora e foi feito o seu registo gravado, após prévia autorização das entrevistadas (Anexos1, 2, 3). Foi usado o mesmo guião com as três professoras o qual se apresenta no quadro seguinte.

Quadro nº 4 - Guião da entrevista aos professores

TEMAS	OBJETIVOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
O professor e o teatro	Conhecer a relação das professoras com a atividade teatral.	Costuma ver teatro? Se sim, onde? Com que frequência? Que tipo ou tipos de teatro prefere?
	Conhecer a formação das professoras no que se refere à expressão dramática /teatro e sua opinião sobre a mesma.	Durante a formação inicial teve formação em expressão dramática/teatro? Como classificaria essa formação? Tem feito formação contínua nesta área? Qual a sua opinião acerca da oferta de formação nesta área?

Os alunos e o teatro	Averiguar a percepção das professoras sobre as experiências de fruição teatral dos seus alunos.	<p>Tem alguma experiência de participação em grupos de Teatro?</p> <p>As famílias dos seus alunos levam-nos ao teatro?</p> <p>Acha que os alunos gostam de ver teatro?</p>
	Conhecer o papel da escola na fruição teatral dos alunos.	<p>Através da escola, os alunos vão ao teatro?</p> <p>Com que frequência?</p> <p>Onde/a que teatros e espaços de fruição artística vão, fora da escola, assistir a espetáculos (se/quando vão)?</p> <p>Como são organizadas as idas ao teatro? (caso se verifiquem)</p> <p>O teatro vem até à escola?</p> <p>Onde/em que espaços na escola veem teatro quando o teatro lá vai?</p>
O teatro e o currículo	Conhecer a opinião das professoras sobre a forma como surge a expressão dramática/teatro nas orientações curriculares.	<p>Conhece as metas da expressão dramática/teatro para o 1º ciclo?</p> <p>Considera-as exequíveis?</p> <p>Que opinião tem acerca dos objetivos definidos nas orientações curriculares para a área de expressão dramática/teatro?</p> <p>O que pensa sobre a expressão dramática/teatro em contexto curricular?</p>
	Indagar sobre a integração da expressão dramática/teatro no currículo a lecionar	<p>Que tempo semanal dedica à expressão dramática/teatro na sua planificação?</p> <p>De que forma integra esta área na sua planificação?</p> <p>Como relaciona esta área com as outras áreas curriculares?</p>

	Perceber o tipo de práticas das professoras na área de expressão dramática/teatro	<p>Considera que, o que trabalha com os alunos, é expressão dramática ou teatro?</p> <p>Usa a expressão dramática/teatro de uma forma instrumental ou como atividade autónoma?</p> <p>Apresenta um produto final do trabalho desenvolvido?</p> <p>Se sim, em que moldes?</p>
--	---	--

5.2 Observação direta

Uma outra técnica utilizada para a prossecução deste estudo foi a observação direta, uma "técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos" (Afonso, 2005, p.91) e em que "o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados" (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.165).

Pretendeu-se complementar os dados recolhidos, através das entrevistas, com observações diretas no seio do "centro nevralgico do fenómeno educativo escolar (Estrela et alRodrigues, 2001, p.60), isto é, as práticas pedagógicas e a sala de aula, no sentido de possibilitar que " a situação educativa, o seu magma, seja conceptualizada a partir das suas caraterísticas específicas" (ibidem, p.62).

É certo que "toda a observação em ciências humanas implica dificuldades e limitações devidas ao sujeito observador, ao sujeito observado e às interações observador-observado" (Estrela, 1994, p.128), contudo, nesta técnica utilizada "(...) a posição do investigador (...) é a da distanciação, pois assenta no princípio da não-interferência, ou seja da não-participação. O seu papel é o de observador aceite, sem qualquer forma de participação" (ibidem, p.46).

Na medida em que "não existe a investigação conceptual e metodologicamente neutra" (Pacheco, 2006, p.22) em determinados momentos, tornou-se evidente a influência da presença do observador, mas essa situação foi rapidamente ultrapassada pela dinâmica das atividades, considerando-se, também, que, dentro do paradigma qualitativo "o ato de observar passou a incorporar o próprio observador concebido como o primeiro e último instrumento de observação, recusando-se a ambição de neutralidade e de distanciamento" (Rodrigues, 2001, p.66).

Para Quivy e Campenhoudt, as grandes vantagens desta técnica são:

"(...) a apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem, a recolha de um material de análise não suscitado pelo investigador e, portanto, relativamente espontâneo e a autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos" (ibidem, 1992, p.199).

Pretende-se que esta observação do real educativo seja realizada em três fases distintas: a primeira procura “através de acumulação de elementos, desenhar a “macroperspetiva” contextual do campo a estudar (...) a segunda é orientada para a apreensão das manifestações observáveis do sujeito” (Rodrigues, 2001, p.67) e a terceira “não só observa as ações dos atores envolvidos como privilegia as suas intenções, representações, significados” (ibidem).

A observação direta pode ser realizada de forma naturalista (captando o *continuum* das situações, das ações, das interações e dos comportamentos, sem delimitação apriorística do que se observa); de forma sistemática (através de listas de verificação ou escalas de graduação com ações, interações e comportamentos previamente definidos); e de forma ocasional, para a qual se recorre, geralmente, à técnica dos incidentes críticos (Estrela, 1994).

Neste estudo, optou-se pela observação naturalista, uma vez que o caráter exploratório da mesma se afigurava mais adequado a um objeto de estudo ainda pouco explorado: as atividades de expressão dramática/teatro, no 1º CEB.

Para efetivar a recolha dos dados não houve prévio acordo sobre a atividade a desenvolver pelo professor no período da observação, para além do requisito de que se tratasse de uma atividade na área de Expressão Dramática/Teatro. Com duas das professoras foi agendada a observação na hora em que esta atividade constava do horário semanal da turma.

Foi elaborado um registo descritivo da atividade desenvolvida pelo professor titular de turma em sala de aula, assim como o comportamento dos alunos, com anotação de tempo e inferências. Foi realizada uma observação em cada turma, por um período de uma hora. (Anexos, 4, 5, 6,).

5.3 Análise de conteúdo

Neste tipo de estudo, as técnicas utilizadas estão sempre associadas a uma técnica de análise de conteúdo. Isto é,

“(...) durante as entrevistas trata-se, de facto, de fazer aparecer o máximo possível de elementos de informação e de reflexão, que servirão de materiais para uma análise sistemática de conteúdo que responda, por seu lado, às exigências de explicitação, de estabilidade e de intersubjetividade dos processos” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 196).

A análise de conteúdo foi definida, nos seus primórdios, como “uma técnica de investigação que visa a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Berelson, 1952, citado por Estrela, 1994, p.455). Mais tarde, esta perspectiva, ainda com fortes marcas do positivismo, evoluiu e atualmente enfatiza-se o aspeto inferencial da análise de conteúdo (Bardin, 1988, 2008; Esteves, 2005).

Esta é uma das técnicas mais utilizadas na investigação empírica em ciências sociais e humanas porque “permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências de rigor metodológico e da profundidade inventiva” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p.225) e possibilita “tratar de

forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (ibidem, p.224).

Das vantagens desta técnica podemos realçar o facto de ser adequada ao estudo do que não é dito, do implícito, ao mesmo tempo que permite uma distância do investigador em relação a interpretações espontâneas e às suas próprias, já que...

“(...) não se trata de utilizar as suas próprias referências ideológicas ou normativas para julgar as dos outros, mas sim de as analisar a partir de critérios que incidem mais sobre a organização interna do discurso do que sobre o seu conteúdo explícito (Quivy e Campenhoudt, 1992, p.228).

Segundo Esteves (2005, com base em Bardin, 1988), a análise de conteúdo passa por diversas etapas. A primeira é a pré-análise e implica uma “leitura flutuante” do material recolhido, de forma a levantar hipóteses sobre a sua possível categorização, de acordo com os objetivos do estudo.

A segunda é a codificação e implica a escolha da unidade de registo, da unidade de contexto e da unidade de enumeração que se irá usar. Numa análise de conteúdo categorial, entende-se por unidade de registo, geralmente, o segmento mínimo de significação, enquanto a unidade de contexto corresponde ao segmento da mensagem mais lato que permite interpretar e verificar a interpretação da unidade de registo. Por sua vez, recorre-se à unidade de enumeração quando se pretende quantificar as ocorrências. Na maior parte dos casos, a unidade de enumeração corresponde à unidade de registo.

A etapa seguinte é a da categorização que implica o agrupamento dos dados a partir das suas analogias e dissemelhanças e pode ser realizada através de dois tipos opostos de procedimentos. Os procedimentos fechados ou dedutivos implicam a construção prévia de uma grelha de categorias, geralmente baseada no quadro referencial teórico que sustenta o estudo. Pelo contrário, nos procedimentos abertos ou indutivos, a grelha de categorias emerge do próprio material em análise, sendo construída gradual e progressivamente, como muitas reformulações até todo o material recolhido estar introduzido e produzir uma grelha estável.

Para a categorização, é importante ter em conta os princípios referidos por Esteves (2005, com base em Bardin, 1998): a exclusão mútua (a grelha de categorias deve estar construída de forma a que a que cada categoria não se sobreponha às restantes); a homogeneidade (todas as categorias devem obedecer a um mesmo princípio de categorização); a exaustividade (a grelha deve ser construída e reformulada de modo a que todas as unidades de registo nela possam ser inseridas); a pertinência (o sistema de categorias criado deve responder aos objetivos do estudo); e a objetividade (as mesmas unidades de registo, codificadas por outro analista, são inseridas na mesma categoria).

Realizámos a análise de conteúdo através de um procedimento aberto. Assim, procedeu-se ao recorte de cada uma das entrevistas em unidades de registo, a partir das quais, e sintetizando a sua ideia-base, foram definidos indicadores. Considerou-se unidade de registo o segmento mínimo do discurso com sentido completo, independentemente de constituir uma frase, parte de frase ou mais do que uma frase (Estrela, 1994), como se pode ver nos anexos 7, 8 e 9.

Esses indicadores foram, depois, agrupados em subcategorias e estas em categorias, as quais se integraram nos temas previamente definidos no guião da entrevista. Aplicou-se este processo, inicialmente, à primeira entrevista e, posteriormente, categorias e subcategorias foram sendo reformuladas a partir de indicadores surgidos nas restantes entrevistas. Este processo foi permitindo reformulações sucessivas, até à obtenção de um quadro de classificação de acordo com os objetivos do estudo (Anexo 10). Como unidade de contexto, considerámos o total de cada entrevista e como unidade de enumeração a própria unidade de registo. Assim, um mesmo indicador pode surgir mais do que uma vez no discurso de um mesmo entrevistado, uma vez que este pode enunciar a mesma ideia, de diferentes formas, em diferentes momentos da entrevista.

Para a análise dos dados das observações elaborou-se um quadro de registo que contempla a determinação das diferentes fases da aula, uma descrição das interações e comportamentos dos alunos e professora, relacionando-os com os objetivos da aula, assim como com as estratégias utilizadas pela mesma (Anexos 11, 12, 13). Seguidamente elaborou-se grelha conjunta das três turmas com as fases de aula, uma outra, também conjunta com os objetivos inferidos e por fim grelhas individuais, por turma, organizadas em dimensões de análise e estratégias de ensino do professor. Finalmente cruzaram-se as três últimas grelhas numa grelha conjunta (Anexos 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20).

III - Apresentação e discussão dos resultados

1. Resultados das entrevistas

A análise de conteúdo das entrevistas permitiu reorganizar o discurso das professoras inquiridas por temas, categorias e subcategorias os quais se encontram mencionados no quadro seguinte. As unidades de registo foram quantificadas por subcategoria, mas o seu valor é meramente indicativo, uma vez que a maior ou menor frequência de referências a determinada subcategoria pode decorrer do próprio guião de entrevista.

Quadro nº 5 - Resultados das entrevistas

Temas	Categorias	Subcategorias	UR/SC
O professor e o teatro	Relação com a atividade teatral	Gosto pelo teatro para a infância	6 UR
		Participação em grupos de teatro para a infância e juventude	8 UR
		Fraca apetência pelo teatro	13 UR
		Obstáculos que dificultam ida ao teatro	11 UR
		Tipo de teatro preferido	7 UR
	Formação em expressão dramática/teatro	Natureza da formação inicial	20 UR
		Oferta de formação contínua	10 UR
		Qualidade da formação contínua	9 UR
		Motivação para a área de expressão dramática/teatro	7 UR
Os alunos e o teatro	Fruição teatral proporcionada pelas famílias	Escassa apetência das famílias pelo teatro	5 UR
		Adesão das crianças à fruição e prática do teatro	17 UR
	Fruição teatral proporcionada pela escola	Criação de oportunidades pela escola	25 UR
		Relevância da preparação e reflexão na ida ao teatro	22 UR
		Processo de organização da ida ao teatro	9 UR
		Oferta de espetáculos na própria escola	11 UR
		Obstáculos por escassez de oferta	3 UR
		Obstáculos de ordem financeira	12 UR
		Obstáculos de ordem logística	10 UR
O teatro e o currículo	Perceção sobre as orientações curriculares na área de expressão	Pouco conhecimento das orientações curriculares	4 UR
		Discordância das orientações curriculares	2 UR

	dramática/teatro	Concordância com as orientações curriculares	6 UR
	Relevância da expressão dramática/teatro no currículo do 1º Ciclo	Reconhecimento da importância desta área para a formação global do indivíduo	17 UR
		Interesse em desenvolver atividades nesta área	8 UR
		Desvalorização desta área curricular em relação às outras	16 UR
		Constrangimentos ao trabalho na área de expressão dramática/teatro	10 UR
	Papel da expressão dramática/teatro no planeamento curricular do professor	Instrumento ao serviço de outras áreas	29 UR
		Área curricular autónoma	5 UR
		Área essencialmente expressiva	12 UR
	Papel da apresentação de produção final no processo pedagógico	Inexistência de apresentação de produto final	2 UR
		Produto final como resultado de um processo	11 UR
		Produto final não decorrente de um processo	3 UR
		Constrangimentos à apresentação de trabalhos pelos alunos	3 UR
	Posição face à leção da expressão dramática/teatro pelo professor do 1º CEB	Concordância com a abordagem do teatro pelo prof. generalista	4 UR
		Concordância com a abordagem do teatro pelo prof. generalista	5 UR

Conforme o quadro anterior e de acordo com o guião das entrevistas, foram definidos três temas de análise: o professor e o teatro, os alunos e o teatro e o teatro e o currículo.

No primeiro tema, englobámos a relação do professor com a atividade teatral e a formação em expressão dramática/teatro, procurando identificar o conhecimento que os professores têm sobre teatro e os seus hábitos culturais neste âmbito.

No segundo tema, os alunos e o teatro, incluímos as categorias fruição teatral proporcionada pelas famílias e fruição teatral proporcionada pela escola. Neste tema agregámos todas as referências dos entrevistados ao modo como é proporcionado às crianças o contato com o teatro.

Quanto ao terceiro tema, o teatro e o currículo, este incide sobre a perceção que os professores têm relativamente às orientações curriculares na área de expressão dramática/teatro, sobre a relevância da expressão dramática/teatro no

currículo do 1º Ciclo, sobre o papel da expressão dramática/teatro no planeamento curricular do professor, sobre o papel da apresentação de produção final no processo pedagógico e ainda sobre a posição dos entrevistados face à lecionação da expressão dramática/teatro pelo professor do 1º CEB.

De seguida serão apresentados os dados referentes a cada um dos temas, apresentando os indicadores referentes a cada subcategoria e a quantificação das unidades de registo por indicador.

1.1 O Professor e o Teatro

O primeiro tema abordado e contemplado no guião das entrevistas foi a relação do professor com o Teatro, tanto na perspectiva da fruição e contacto como na de formação e prática, conforme quadro seguinte.

Quadro nº6 – Tema: o professor e o teatro

Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR/I
Relação com a atividade teatral	Gosto pelo teatro para a infância	Hábitos de frequência de teatro para a infância	4
		Conhecimento teatral por frequência do teatro	1
		Preferência pelo ritmo das peças infantis	1
	Participação em grupos de teatro para a infância e juventude	Apoio a um grupo de animação teatral infantil	1
		Gosto por apoiar um grupo de animação teatral infantil	2
		Participação num grupo de jovens que fazia apontamentos teatrais	1
		Dificuldade na exposição face ao público	2
		Participação pontual num espectáculo de teatro	1
		Participação num grupo de teatro amador	1
	Fracá apetência pelo teatro	Reduzida frequência de teatro por iniciativa própria	7
		Peças pouco apelativas	1
		Peças muito longas	1
		Peças com temas aborrecidos	1
		Preferência pela comédia	1
		Desinteresse por teatro de revista	2
	Obstáculos que dificultam ida ao	Falta de hábito de sair de casa	1
		Inexistência de companhia para ir ao	2

	teatro	teatro	
		Inexistência de oferta de teatro na televisão	1
		Reduzidas possibilidades de ver bailado ou opereta	1
		Necessidade de descansar como impedimento da ida ao teatro	1
		Custo dos bilhetes	3
		Falta de disponibilidade de tempo para ver teatro	2
	Tipo de teatro preferido	Gosto por qualquer tipo de teatro	5
		Preferência por bailado e opereta	1
		Gosto pela ópera	1
Formação em exp.dramática/teatro	Caraterísticas da formação inicial em expressão dramática/teatro	Disciplinas de expressão dramática na formação inicial	5
		Insuficiência da formação inicial em expressão dramática	2
		Escasso interesse da formação inicial em expressão dramática	1
		Formação inicial em expressão dramática entendida como brincadeira	1
		Formação inicial em expressão dramática como forma de libertação das atividades mais acadêmicas	1
		Qualidade na formação inicial em expressão dramática	7
	Interesse por fazer formação	Interesse por participar em ações de formação	2
		Interesse pela pesquisa nesta área	3
	Oferta de formação contínua	Ausência de ações de formação contínua sobre teatro	3
		Existência de algumas ações de formação contínua sobre teatro	4
		Necessidade de formação do professor como ator	1
		Escassa frequência de ações de formação devido ao preço	2
	Qualidade da formação contínua	Falta de qualidade da formação contínua em educação artística	2
		Interesse da formação contínua em expressão dramática/teatro	2
		Formação contínua em expressão dramática/teatro com qualidade	1
		Importância da qualidade do formador	4

	Motivação para a área de expressão dramática/teatro	Vontade de ser artista em criança	1
		Importância da avó na motivação	1
		Motivação a partir da formação contínua	2
		Motivação a partir da área de dança	1
		Decisão de trabalhar apenas o movimento como forma de evitar situações de inibição	1

Como mostra o quadro anterior, neste primeiro tema surgem duas categorias: a relação com a atividade teatral e a formação em expressão dramática/teatro.

No que se refere à relação com a atividade teatral, o primeiro aspeto analisado refere-se ao grau de contacto estabelecido pelas professoras com o Teatro, enquanto espectadoras. Todas as inquiridas, por vezes com justificações distintas, referem a reduzida frequência de espetáculos de Teatro.

As razões apresentadas prendem-se maioritariamente com os custos que decorrem do elevado preço dos bilhetes, mas motivos como não ter companhia, ter pouco tempo livre para descansar ou não haver oferta televisiva também são referidos. Há, também, uma das inquiridas que refere a sua falta de frequência de Teatro pelo facto de os temas das peças serem muito “maçudos”. Os excertos seguintes ilustram estas afirmações.

“Para ver teatro uma pessoa vai a Lisboa, mas como o meu marido não aprecia muito teatro, eu sou muito condicionada nestas coisas. (...) Por outro lado, em televisão pouco teatro há, há telenovelas, essas coisas todas, mas teatro há muito pouco. (...) Não tenho hábito de ir, nem ao Centro Cultural do Cartaxo, às vezes vejo, mas não é um hábito, não se cria propriamente um hábito. Quando tenho possibilidade de ver, vejo. (...) E depois monetariamente também não tem sido...cada vez pior. “Posso mesmo dizer, é o preço”. P2

“(...) mas às vezes monetariamente...” P3

“Se calhar porque as peças a que eu assisti foi quando andava no liceu, e eram assim um bocado maçudas, aqueles temas assim mais chatos”. P1

Estas respostas conduzem, inevitavelmente, à reflexão e questionamento sobre a inexistência de hábitos de frequência do Teatro, em profissionais, que pretendem (devem) trabalhar esta área no espaço curricular, com os seus alunos, uma vez que a falta de prática como espectadoras parece condicionar, de algum modo, a abordagem do teatro em termos curriculares. Com efeito, como afirma Desgranges, (2011, p.23) é enquanto espectadores que a prática teatral permite esse contacto com a sua linguagem específica e provoca o “perceber, decodificar e interpretar de maneira pessoal os vários signos que compõem o discurso cénico”.

Todo o professor deve ter uma formação adequada aos conteúdos que pretende lecionar e, para esta área em concreto, é desejável “*inscribir el arte y la*

cultura en el proceso de formación” (Laferrière, 1997, p.42) permitindo ao docente a própria conquista de autonomia crítica e criativa, isto é, a “construção de sentidos que nasce a partir da experiência sensível, a elaboração de significações que constituem o ato pessoal e intransferível do espectador” (Koudela, 2008, p.5).

Apesar desta falta de hábito de frequência teatral há, todavia, uma subcategoria que importa referir e que tem a ver com o teatro para a infância. Uma das professoras assume a sua preferência por este tipo de Teatro, o qual considera ter mais “ritmo”, como se pode ver pela citação seguinte,

“Não sou grande apreciadora (de peças para adultos), gosto muito de ritmo”. P1

e assume-se como frequentadora de teatro para a infância, pelo facto de acompanhar crianças a ver Teatro, como revela na seguinte transcrição:

“Costumo (ver teatro), às vezes levo os meus afilhados, principalmente teatro infantil”. P1

Uma outra professora diz-se também, frequentadora de Teatro para a infância, em virtude de acompanhar os seus alunos, como podemos constatar pelo excerto seguinte:

“Assim, às vezes vou com a escola ao Centro Cultural do Cartaxo, já tenho ido a Santarém ao Centro Cultural de Santarém”. P3

Parece interessante realçar este papel dinamizador da frequência do Teatro que se verifica no sentido inverso do que seria suposto. São as crianças que levam os adultos ao Teatro e não o contrário.

Pese embora, as inquiridas terem referido maioritariamente, a sua falta de hábito de frequência de espetáculos de Teatro, excetuando a professora P1, cuja preferência por Teatro para a infância já foi registada, as outras duas professoras revelam a sua inteira disponibilidade para ver qualquer tipo de Teatro, com exceção do teatro de revista para uma e uma clara preferência pela ópera para outra. Assim, apesar da sua escassa prática de fruição teatral, não deixam de estar abertas a qualquer tipo de experiência que lhes seja proporcionada, como parece sobressair das suas respostas abaixo citadas.

“(…) mas também gosto de ver teatros narrados, histórias(…)Vi uma ópera:, gostei imenso de ver, cantado, dançado...” P3

“(…) há teatro moderno que nem os adultos gostam, não percebem, mas eu gosto. Sou aberta a qualquer. (...) outro tipo, qualquer outro tipo de teatro”. P2

Sendo, todavia, as professoras entrevistadas neste estudo, como poderemos ver mais adiante, defensoras da prática da Expressão Dramática/Teatro na escola e assumindo-se todas elas como defensoras da referida área, não havendo como já foi observado, o hábito de frequência teatral, será interessante analisar as razões que as levam a trabalhar com os alunos a área da expressão dramática/teatro. Será essa

motivação decorrente da formação inicial, da formação contínua, ou haverá outras razões?

Analisando as respostas dadas às questões formuladas nas entrevistas, pode-se verificar que a formação inicial destas professoras contemplou esta área de estudos, embora as designações para a mesma tenham sido diferentes conforme a época em que aquela se verificou.

Quanto à qualidade da abordagem da expressão dramática na formação inicial as opiniões divergem. As professoras P2 e P3 referem-na como interessante e de qualidade, como os excertos seguintes ilustram:

“Classificava de 4 numa escala de 1 a 5. Talvez fosse a cadeira que, na altura dava 4 (...) Achei que tinha qualidade” P2

“Foi uma formação de qualidade (...) Acho que fui privilegiada nesse aspeto” P3

Em sentido contrário, a professora P1 considera insuficiente a sua formação inicial, como podemos constatar da afirmação abaixo referida.

“Deu alguma formação, muito básica, não foi suficiente”. P1

Esta constatação relaciona-se provavelmente com as práticas curriculares da escola de formação frequentada por esta docente e não com a época em que a frequentou, uma vez que a professora P3 tem uma idade e tempo de serviço semelhantes e as suas afirmações espelham a ideia oposta.

Um aspeto que parece interessante realçar, encontrado em mais do que um indicador, é o conceito de trabalho pouco “sério” ou pouco “respeitável”, semelhante a brincadeira que não produz resultados e que serve apenas para relaxar ou tornar menos aborrecidas as outras atividades, associado à disciplina de expressão dramática na formação inicial. Atente-se nas citações seguintes.

“Para já era uma cadeira nova e as pessoas achavam que aquilo era mais brincadeira que outra coisa”. P2

“Aquilo era divertido porque era uma maneira de passarmos um bom bocado, uma maneira de exteriorizar um bocado durante os estágios e os trabalhos, ali libertavas-te um bocado”. P1

Este conceito sobre as atividades de expressão dramática/teatro permanece muitas vezes na prática letiva do professor, levando-o a tratar de forma menos relevante esta área curricular. E são, muitas vezes, estes pressupostos mal formulados que *“donnaient à penser que le théâtre était plutôt un moyen qu'en art en soi. Est-ce là ce qui explique que les rencontres entre le théâtre et les enfants soient longtemps restées sous le joug du didactisme et de l'information à divulguer?”* (Beaucham, 1997, p.85).

Embora nunca nos devamos esquecer, como afirma Ryngaert (2009), de que jogar é uma terapia em si, referindo-se ao jogo dramático neste caso, também importa “mostrar que jogar é uma experiência: sempre uma experiência criativa, uma

experiência situada no *continuum* espaço-tempo uma forma fundamental de vida” (Winnicott (1978) in Ryngaert , 2009, p.35).

Mais do que isso, para Gauhtier, esta é uma área que tem também como princípio a educação para o trabalho, visto que, ao observarmos uma criança “ é preciso ver com que energia e paciência ela se maquilha ou maquilha um amigo, com que orgulho desfila, aperlada na aula, depois de ter procurado na caixa dos disfarces “a” gravata ou “o” par de sapatos que lhe faltava. Estas atividades são um verdadeiro trabalho livre, embora não tenham nada de penoso ou de obrigatório” (ibidem, 2000, p.12).

Há, no entanto um aspeto significativo nas respostas das inquiridas: coincidentemente, ou não, todas elas referem ter tido contacto com o “fazer” teatral, isto é, todas elas tiveram, em maior ou menor grau, experiência de trabalho de palco em grupos de teatro ou associações, conforme os excertos transcritos mostram:

“Também participei e fiz parte de grupos de jovens em que fazíamos pequeninos apontamentos. Havia a parte de reflexão e de comédia”. P1

“Participei a pedido de uma pessoa que trabalhava em teatro que também era professor, participei num teatro feito de propósito para a Câmara”. P2

“Participei num grupo de teatro amador”. P3

Parece-nos relevante esta coincidência entre a experiência de fazer teatro e a vontade de trabalhar a expressão dramática/teatro com os alunos. É lugar-comum, entre aqueles que têm experiências teatrais, assumir o chamado “bichinho teatral” como uma “doença” que fica arreigada no âmago de quem as pratica. Não derivará daqui alguma da motivação destas professoras para trabalhar esta área curricular com os alunos? Com efeito, apesar de ter surgido uma subcategoria em que a motivação é assumida como proveniente do desejo de ser artista enquanto criança, de ter sido desencadeada pela formação inicial ou da prática da dança enquanto jovem, afigura-se-nos não ser de descartar a influência que pode ter tido aquela experiência concreta de contacto com o Teatro.

Este contacto com o Teatro é significativo na perspetiva de que “*para enseñar teatro se debe aprender a hacer teatro*” (Laferrière, 1997, p. 11) de que “*el enseñante de arte no puede exigir de los outros aquello que él no es capaz de hacer*” (Laferrière, 2000, p. 106) ou de que “*ces adultes (os que trabalham teatro com crianças) doivent eux-mêmes s’initier au théâtre et entrer dans les genre de questionnement qui habite les créateurs du théâtre pour enfants.*” (Beauchamp, 1997, p.52).

Apesar da formação inicial ser fundamental, também a formação contínua pode ter um papel relevante na formação para esta área. No entanto, uma das inquiridas refere a não existência de oferta de formação contínua nesta área, enquanto as outras duas consideram essa oferta escassa, mas de relativa qualidade.

Um outro aspeto referido prende-se com o custo das ações de formação. Efetivamente, a formação nesta área oferecida pelos Centros de Formação de Associações de Escola não é financiada e, todos aqueles que estiverem interessados em a frequentar, têm que custear o seu pagamento o que, para muitos docentes, é razão desmotivadora da sua frequência.

Havendo, por parte do Ministério da Educação e Ciência, a intenção de dinamizar a implementação da Educação Estética e Artística, parece importante a revisão destas condições de acesso à formação na área da Expressão Dramática/Teatro, sob pena de continuarmos a assumir esta área como uma componente menor dentro do currículo.

Em síntese, pode registar-se a ideia de que as professoras inquiridas não são frequentadoras de espetáculos de Teatro, verificando-se que a sua prática de fruição passa, quase só, pelo Teatro para a infância. Esta prática é consequência do seu acompanhamento de crianças, nomeadamente dos alunos. Mostram, contudo, uma grande abertura para ver qualquer tipo de Teatro que lhes seja proporcionado, mas não parecem tomar a iniciativa.

Todas as professoras tiveram acesso à expressão dramática/teatro na sua formação inicial e, embora a qualidade dessa formação não seja consensual, há quem considere esta experiência como a sua motivação para o investimento nesta área do currículo do ensino básico.

De registar o conceito, aparentemente veiculado pela formação inicial, de que se trata de uma área pouco séria, conotada com brincadeira inconsequente.

Quanto à formação contínua, as opiniões convergem na escassez de oferta e há referência aos custos elevados que dificultam a frequência das hipóteses que surgem.

Como última nota a constatação de que todas as professoras tiveram contacto com o “fazer” teatral em menor ou maior grau.

1.2 Os alunos e o Teatro

O segundo tema refere-se à relação entre os alunos e o teatro, numa perspetiva de prática e fruição tanto no enquadramento familiar como escolar, tal como consta do quadro seguinte.

Quadro nº 7 - Os alunos e o Teatro

Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR/I
Fruição teatral proporcionada pelas famílias	Escassa apetência das famílias pelo teatro	Devido à falta de hábito dos pais em levar os filhos ao teatro	5
		Devido à desvalorização do teatro nos meios sociais pobres	1
	Adesão das crianças à fruição e prática do teatro	Gosto dos alunos por ver teatro	11
		Gosto dos alunos por fazer teatro	3
		Boa adesão dos alunos às aulas de expressão dramática	3
Fruição teatral proporcionada pela escola	Criação de oportunidades pela escola	Frequência de espetáculos com a escola no Centro Cultural do Cartaxo, em Santarém e em Lisboa	21
		Pais colaboradores nas idas ao teatro com a escola	1

		Divulgação de espetáculos de teatro pela escola	1
		Existência de uma pequena sala polivalente na escola para realização de espetáculos	2
	Relevância da preparação e reflexão na ida ao teatro	Pouco conhecimento prévio dos espetáculos	8
		Preparação previa dos espetáculos dependente da informação	2
		Discussão do espetáculo feita “à posteriori”	3
		Melhor fruição devido à preparação	4
		Importância de preparar o saber estar	1
		Maior preparação dos alunos habituados a trabalhar expressão dramática	1
		Desinteresse provocado pela falta de preparação	1
		Importância de perceber diversas linguagens teatrais	1
		Capacidade dos alunos para distinguir a qualidade dos espetáculos	1
	Processo de organização da ida ao teatro	Articulação das idas ao teatro com o plano de atividades da escola	1
		Escolha das idas ao teatro mediante oferta	3
		Idas ao teatro com objetivo de continuidade	1
		Idas ao teatro organizadas por grupos/turma ou com todo o grupo da escola	3
		Deslocação a pé na localidade nas idas ao teatro	1
	Oferta de espetáculos na própria escola	Biblioteca, sala de aula ou pátio como espaços para o teatro na escola	6
		Presença do teatro na escola, apenas através de contadores de histórias	5
	Obstáculos por escassez de oferta	Escolha das idas ao teatro mediante oferta	3
	Obstáculos de ordem financeira	Dificuldades financeiras impedem mais idas dos alunos ao teatro	7
		Dificuldades de acesso ao teatro derivadas do preço dos transportes	4
		Câmara Municipal já não ajuda com transporte	1

	Obstáculos de ordem logística	Falta de espaço na escola para as atividades de teatro	6
		Influência da gestão do espaço no comportamento dos alunos	2
		Espaço existente apenas adaptado a contadores de histórias	1
		Existência de um auditório considerada utopia	1

Como podemos observar pela análise do quadro anterior, no que se refere à categoria de Fruição Teatral proporcionada pelas famílias, parece haver uma escassa apetência dos pais pelo Teatro e, conseqüentemente, pouca frequência teatral das crianças acompanhados pelas famílias.

Não se trata de um meio muito favorecido do ponto de vista económico-social, pelo que, a perspetiva cultural poderá não ser tão valorizada, conforme hipótese levantada pela professora P1.

“O meio familiar também é muito pobre e não valoriza muito esse aspeto, possivelmente não entende.” P1

Assim, fica no âmbito da escola a função de dinamização teatral através da organização de idas ao Teatro ou da receção do Teatro no seu espaço.

Contudo se analisarmos a categoria de Fruição Teatral proporcionada pela escola, os pais surgem como interessados e colaboradores nas idas ao Teatro que aquela organiza.

Decorrente desta constatação coloca-se uma questão que se considera relevante: os pais não levam os filhos ao Teatro porque não lhe reconhecem importância ou por dificuldades financeiras, ou será porque passam para a escola a responsabilidade de suprir a sua omissão neste aspeto?

Seja como for, e como se pode verificar pela análise do quadro anterior, é a escola que desempenha a função de “mediador cultural”, pelo menos naquilo que ao Teatro diz respeito e, embora como uma atividade fora do âmbito letivo, esta ida ao Teatro é importante visto proporcionar “uma oportunidade para criar uma situação de ensino/aprendizagem, na qual a descoberta e a construção do conhecimento estejam presentes, através da preparação antes da ida ao Teatro e na volta à escola” (Koudela, 2008, p. 3).

Do que não parece restar dúvidas quando avançamos nesta análise é de que, as crianças são espectadores e atores interessados, acreditando nas declarações abaixo transcritas.

“Mas os miúdos gostam, quando eles vão gostam (...) Quando fazemos pequenos autos de Natal, leitura de poemas, gostam, participam”. P1

“(…) e eles também gostam sempre. Podem perceber um bocadinho menos ou um bocadinho mais, mas nunca dizem que não gostaram”. P2

“Gostam, quando eles vão, todos ficam entusiasmados, todos eles ficam (...) que eles ficaram pasmados, eles e eu. Ficaram quietinhos parados, que eu nunca vi a minha turma assim tão sossegada” (...) Eles gostam muito, no dia em que é para mimar ou fazer de S. Martinho eles gostam e trazem e fazemos adereços”. P3

Sendo a escola assumida, tal como anteriormente foi referido, como o veículo preferencial de ligação com o Teatro, verifica-se, neste Agrupamento de Escolas em concreto, a criação de oportunidades para a fruição teatral das crianças. Para além de uma prática efetiva com o acompanhamento da escola, verifica-se também a divulgação de espetáculos, junto dos alunos, mostrando assim que as professoras não desistem de sensibilizar os pais para os espetáculos acessíveis e, conseqüentemente, para a importância de acompanharem os seus filhos, como refere a professora abaixo citada.

“Nós, às vezes, mandamos alguns folhetos (...) Esses folhetos são do Centro Cultural do C.” P3

Com a escola, os alunos têm acesso a espetáculos dentro e fora da localidade e, embora com todas as dificuldades referidas pelas professoras, essa fruição não deixa de ser proporcionada com maior ou menor frequência. Com efeito, todas as inquiridas falam de um ou dois espetáculos por ano letivo, como podemos constatar das citações seguintes.

“Vão ao teatro uma ou duas vezes por ano”. P1

“Através da escola, sempre que há possibilidades vão ao teatro (...) duas vezes por ano” P2

“Quando há, a escola organiza, uma ou duas vezes por ano”. P3

Parece haver, por parte das docentes, o reconhecimento da importância desta ida ao teatro pois lamentam que, devido a constrangimentos de várias ordens, não possa haver maior frequência de espetáculos, tal como demonstram as referências seguintes.

“Se for mais perto talvez mais vezes, não implica gastos, é só o preço dos bilhetes”. P1

“E só não vão mais porque não há transporte”. P2

“(...) agora estamos a retrair porque os pais têm que pagar a entrada e têm que pagar o transporte”. P3

Esses constrangimentos parecem ter como expoente máximo as dificuldades financeiras, quer relativas ao preço dos bilhetes, quer ao dos transportes, neste caso para deslocações fora da localidade. As condições têm vindo a piorar em virtude de, a autarquia, que dava anteriormente apoio com o transporte das crianças, estar, neste momento, também com dificuldades financeiras.

Quanto ao percurso no sentido inverso, isto é, a ida do Teatro à escola, neste caso, as dificuldades são ainda maiores, pois os espaços existentes, ou a sua ausência, impedem a realização de espetáculos em meio escolar. Há, contudo várias referências à ida de contadores de histórias, única atividade que, segundo as docentes, se adequa aos espaços existentes.

Apesar de todas as condicionantes referidas, os alunos usufruem de espetáculos que as professoras selecionam de entre a oferta que lhes é facultada, tanto pelo Centro Cultural do Cartaxo como por outras entidades que apresentam a divulgação do seu trabalho junto das escolas, de acordo com o Plano de Atividades do Agrupamento, conforme se pode verificar pelos excertos abaixo mencionados.

“(...) tem a ver com o tema e a atividade de ano, PAA(idas ao teatro)”. P1

“(...) mandam, às vezes a divulgação, os folhetos que dizem o que se vai passar”. P2

A organização desta atividade é feita, normalmente em grande grupo, seja com toda a população discente da escola, seja em grupos por ano de escolaridade.

Esta participação massiva numa atividade de fruição teatral nem sempre resulta de forma muito positiva, como refere a professora P2 abaixo citada.

“Há coisas que não se podem fazer em grande grupo. Senão não dá, se eu tenho um objetivo e o objetivo é só para aqueles x alunos, não dá para levar, não é uma questão de egoísmo”. P2

Tal como refere esta professora, uma ida ao Teatro em pequeno grupo permite sempre um trabalho mais cuidado e objetivo, mas estas são também as condicionantes logísticas derivadas de uma “rentabilização” do levar a escola ao Teatro. Isto é, se não for um grupo grande, na maioria das vezes, não é rentável, logo não é exequível, o que, lamentavelmente, pode não criar as melhores condições de fruição.

E como são preparadas, do ponto de vista pedagógico, estas saídas da escola para ver espetáculos de Teatro? Esta é uma questão relevante pois “o aquecimento antes da ida ao Teatro é importante!”(Koudela, 2008,p.9).

Do ponto de vista do professor, enquanto dinamizador da atividade e, como qualquer visita de estudo de outra área, esta ação necessitaria ter uma preparação prévia pois “a preparação e sensibilização para uma ida ao Teatro é determinante para um olhar e uma escuta mais atenta dos alunos” (Koudela, 2008, p. 19)

Como vimos no capítulo I, essa preparação deveria passar pelo conhecimento do espetáculo, *in loco*, pelo professor, para que este possa promover junto dos alunos tal preparação.

Pelas afirmações das professoras inquiridas, abaixo referidas, não é o que se verifica.

“Nunca vou ver a peça antes”. P1

“Não é habitual ir assistir ao espetáculo antes de ir vê-lo com os alunos porque não dão o espetáculo antes para nós vermos”. P2

“Não temos hipótese de ver os espetáculos antes, mas devíamos ter”. P3

Contudo, sendo este um aspeto importante na preparação da ida ao Teatro, atualmente é possível ao professor informar-se por outros meios, recorrendo se necessário às novas tecnologias que podem facultar acesso à informação que necessita, seja sobre o encenador, a companhia ou o autor do texto ou outra.

As professoras abaixo citadas referem as brochuras como fonte de informação o que já é um contributo, embora diminuto.

“(...) mandam, às vezes a divulgação, os folhetos que dizem o que se vai passar”. P2

“Só conhecemos a sinopse e damos o resumo aos alunos, ou tendo o tema fazemos uma “chuva de ideias”...” P3

Como refere uma das inquiridas, reconhecendo a importância desta preparação, “desde que haja um trabalho prévio (...) desde que estejam preparados, sensibilizados para isso...” (P2) as crianças usufruem mais e melhor do espetáculo sendo que o contrário também é verdade porque “quando não percebem imediatamente eles baralham-se e falam e depois já não têm interesse, não são capazes de apreciar, daí às vezes, fazerem barulho na sala de teatro.” (P2)

Também a forma de estar pode e deve ser preparada, numa tentativa de que as crianças percebam que há ali profissionais a fazer todo um trabalho para si, que “é para o espectador que todos os esforços dos atores e da equipa técnica (...) se somam” (Koudela, 2008,p.3) pelo que essa preparação como refere a professora P2 é fundamental.

“O que eu costumo preparar é o saber estar, porque isso, eu faço questão mesmo, eles saberem estar quando vão a um teatro, saber apreciar e saber estar.” P2

Uma outra questão levantada pela professora P2 prende-se com o facto de que os alunos habituados a trabalhar na área de Expressão Dramática/Teatro têm maior apetência e outra capacidade para ver Teatro.

“(...) depois há todo um trabalho que nós não precisamos preparar porque eles estão habituados a fazer os trabalhos rítmicos, trabalhos de expressão, trabalhos ligados ao movimento e Drama, já estão à partida sensibilizados.” P2

Na verdade, “a ida ao teatro aliada à prática do jogo dramático em oficina, aprimora nos participantes tanto a apreciação estética, formando-os enquanto espectadores, quanto a capacidade expressiva, estimulando suas possibilidades de construção de discursos cénicos cada vez mais apurados” (Desgranges, 2011, p. 96).

Sempre que um espetáculo é visto pelas crianças quando elas próprias estão em trabalho teatral *“l’effet de stimulation est réel tout autant que la transmission d’une belle énergie créatrice”* (Beauchamp, 1997, p.126).

A discussão e partilha a realizar após o espetáculo, é também de primordial importância, as “rodas de conversa” como lhes chama Koudela (2008) permitem “compartilhar significados e ampliar a visão do mundo” (ibidem, p.21) e estabelecem as condições pedagógicas que estimulam a criança/espectador “a efetivar uma leitura crítica, coerente e criativa da obra teatral” (Desgranges, 2011, p.159).

Daí a importância de se registar a declaração seguinte.

“Depois da peça é que tento perceber se eles entenderam, o que é que perceberam” P1

É esta discussão que enriquece depois daquilo que cada um viu, já que “o importante não é aquilo que a cena quer dizer, mas o que cada observador pode elaborar no plano simbólico, a partir daquilo que a cena lhe disse” (Koudela, 2008, p.23), isto é, promover o diálogo e a partilha permite que o aluno se manifeste criativamente sobre o que viu e elabore outras compreensões construídas para além da análise objetiva.

Há uma outra questão, levantada pela professora P3, que se prende com a capacidade de avaliação das crianças à qualidade dos espetáculos que veem. Ela afirma:

“Ai sim, sim, perfeitamente (distinguem o que é bom).” P3

Stanislavsky² defendia que o teatro para crianças deveria ser igual ao que se dirigia a adultos, só que melhor e Brook (1993, p.44) que “o público em geral, mas sobretudo o público infantil, é o melhor crítico. As crianças não têm ideias pré-estabelecidas, interessam-se ou aborrecem-se, aderem ao trabalho dos atores ou ficam impacientes.”

Mas será que podemos afirmar que distinguem a qualidade do que veem, como assegura a professora P3? Talvez sim, e o seu comportamento diante de um espetáculo poderá ter a ver com isso. Uma plateia desatenta ou uma plateia em que “é maravilhoso perceber os momentos de silêncio intenso e atenção quando o espetáculo promove a fruição estética na qual se dá a aprendizagem” (Koudela, 2008, p.20) apontam para alguma diferença entre os objetos apresentados.

Em síntese, verifica-se na análise deste tema, “Os alunos e o Teatro” que, por força de uma reduzida apetência das famílias pela ida ao Teatro e consequente pouca frequência teatral das crianças acompanhadas pelas famílias, é a escola que se assume como dinamizadora da frequência teatral dos seus alunos contando, todavia, com a colaboração dos pais.

Esta dinamização verifica-se tanto no acompanhamento como na divulgação de espetáculos junto das crianças.

Apesar das dificuldades tanto de ordem financeira como logística no que se refere a transportes ou a espaços adequados na própria escola, as professoras reconhecem esta atividade como importante e participam sempre que possível com os seus alunos. A escolha de espetáculos é feita mediante oferta fornecida tanto pelo

² Stanislavsky (1863-1938) - ator, diretor, pedagogo e escritor russo de grande destaque entre os séculos XIX e XX

Centro Cultural do Cartaxo, como por outras entidades e é enquadrada no Plano Anual de Atividades.

Por constrangimentos de ordem financeira a ida ao teatro é feita habitualmente em grande grupo para permitir a rentabilização dos custos, o que nem sempre é a melhor forma de abordar a prática teatral.

A preparação para a atividade é feita de acordo com a informação disponível e a discussão posterior é referida também, embora apenas por uma professora.

Uma opinião generalizada entre as professoras inquiridas é a de que as crianças são espectadores interessados e “atores” entusiastas.

1.3 O Teatro e o currículo

O terceiro tema refere-se ao teatro e o currículo e nele se abordam as perceções dos professores em relação às orientações curriculares para a área de Expressão Dramática/Teatro, procurando captar a relevância que lhe atribuem e de que forma a incluem no seu planeamento curricular, conforme quadro seguinte.

Quadro nº 8 - O Teatro e o currículo

Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR/I
Perceção sobre as orientações curriculares na área de expressão dramática/teatro	Escasso conhecimento das orientações curriculares	Escasso conhecimento das metas de aprendizagem	1
		Desconhecimento quanto à exequibilidade das metas de aprendizagem	1
		Conhecimento básico das metas de aprendizagem	1
		Desconhecimento das metas de aprendizagem	1
	Discordância das orientações curriculares	Impossibilidade de cumprimento dos objetivos curriculares	1
		Dificuldade no cumprimento dos objetivos para esta área	1
	Concordância com as orientações curriculares	Metas de aprendizagem consideradas exequíveis	1
		Objetivos e metas encontram-se bem definidos e em interligação	2
		Prática da área de expressão dramática deve ser adaptada ao contexto em que se trabalha	3
Relevância da		Atividades de expressão	1

expressão dramática/teatro no currículo do 1º Ciclo	Reconhecimento da importância desta área para a formação global do indivíduo	dramática têm como objetivo o desenvolvimento pessoal dos alunos	
		Teatro como terapia/reforço	1
		Mudanças no mundo obrigam a alteração de práticas	1
		Ausência de intervenção da família obriga a práticas mais diversificadas na escola	1
		Verificação da necessidade de uma aprendizagem estética	2
		Valorização do papel do indivíduo na sua construção individual	1
		Prática do professor como determinante para a formação da criança	1
		Necessidade de educação artística no ensino básico	8
		Reflexão no final da aula com os alunos	1
	Interesse em desenvolver atividades nesta área	Interesse pelas atividades de expressão dramática/teatro	6
		Realização de algum trabalho em expressão dramática, na sala de aula	1
		Descontentamento por não trabalhar mais esta área	1
	Desvalorização desta área curricular em relação às outras	Necessidade de predisposição para as aulas de teatro	1
		Tendência à desvalorização desta área curricular em relação às outras (português, matemática...)	6
		Trabalho não planificado com antecedência	4
		Prática das atividades de expressão dramática como forma de libertar da tensão das outras áreas	2
		Predominância de expressão	1

		plástica na planificação	
		AECs deviam ser obrigatórias e incluir as áreas artísticas	2
	Constrangimentos ao trabalho na área de expressão dramática/teatro	Existência de muitos grupos de trabalho	2
		Grande quantidade de trabalho para efetuar	1
		Pressão sobre os professores relativamente aos resultados das provas de aferição	1
		Distribuição horária em regime duplo como fator de constrangimento	2
		Motivação e resultados já foram maiores no passado	1
		Reflexo do peso da idade na prática pedagógica	1
		Dificuldades na gestão do horário	2
Papel da expressão dramática/teatro no planeamento curricular do professor	Instrumento ao serviço de outras áreas	Realização de trabalho na área de expressão dramática dependente da planificação das outras áreas	3
		Integração da expressão dramática/teatro nas outras áreas	22
		A expressão dramática/teatro como estratégia para as outras áreas	1
		A área do teatro como aglutinadora de outras áreas	2
		Inclusão de atividades de dramatização em projeto do PNL	1
	Área curricular autónoma	Atribuição de um tempo específico para a expressão dramática/teatro	2
		Organização específica de atividades nesta área	3
	Área essencialmente expressiva	Classificação do seu trabalho nesta área como expressão e não teatro	9
		Atividade com a designação	2

		de teatro carece de outros componentes	
		Expressão dramática e teatro como um todo	1
Papel da apresentação de produção final no processo pedagógico	Inexistência de apresentação de produto final	Apresentação de um produto final não existente	1
		Dificuldades na relação entre professores	1
	Produto final como resultado de um processo	Noutras escolas, noutros momentos, foram apresentados produtos finais	6
		Produto apresentado no final	2
		Produto final, parcialmente, resultante do trabalho realizado	1
		Produto apresentado é resultado de um processo de trabalho	1
		Produto final só do projeto do PNL	1
	Produto final não decorrente de um processo	Produto final não resulta de um trabalho continuado	1
		Produto final específico para apresentação pública	2
	Constrangimentos à apresentação de trabalhos pelos alunos	Apresentação de trabalhos fora do espaço da escola	2
		Condições técnicas deficientes para as apresentações no pátio	1
Posição face à lecionação da expressão dramática/teatro pelo professor do 1º CEB	Concordância com a abordagem do teatro pelo prof. generalista	Discordância em relação aos que se declaram imprevistos	2
		A área artística no ensino básico funciona apenas como sensibilização	1
		Formação generalista do professor do 1º Ciclo do Básico dispensa professor especialista	1
	Discordância da abordagem do teatro pelo prof. generalista	Necessidade de motivação e formação para desenvolver aulas de teatro	1
		Necessidade da existência de um professor especialista	4

Relativamente à primeira categoria, percepção sobre as orientações curriculares na área de expressão dramática/teatro, verifica-se existir um parco conhecimento das mesmas, por parte das professoras inquiridas, indo desde o desconhecimento total a um conhecimento escasso ou básico conforme declarações abaixo referidas.

“Vou-te ser sincera, não estou dentro do assunto, não tive, ainda, oportunidade”. P3

“Se calhar, algumas. Não tanto (conhecimento das metas de aprendizagem)”. P1

“Textualmente não, mas sei o básico. Sei o que é que eles pretendem com o ensino básico, é mais a parte de sensibilização, trabalhar com o corpo, mas conheço as metas.” P2

A professora P2, que se diz conhecedora de uma forma básica das Metas de Aprendizagem, e que, as considera bem interligadas com os objetivos do Programa, afirma que poderão ser exequíveis desde que adaptadas ao contexto, por cada docente, mas reconhece que, na generalidade, são de difícil execução, como podemos verificar pelas suas declarações abaixo mencionadas.

“Eu acho que é possível. São exequíveis. Os objetivos vão de encontro às metas. Normalmente, o que tenho lido ao nível dos conteúdos programáticos/metasp de aprendizagem, não acho que esteja mal definido. Os nossos objetivos vão sempre ao encontro das metas de aprendizagem. Tem é que se esmiuçar a coisa, não quer dizer que seja rigorosamente, nós temos um grupo, nós temos que ver o que fazemos com o grupo, por aí fora. Agora, o objetivo pode ser uma certa utopia, assim de repente, mas também não diz que é mesmo o que tem de se fazer, portanto nós vamos arranando estratégias, atividades, vamos trabalhar e vamos adequando até chegar ao nosso objetivo. Agora, é claro, também temos que nos adaptar à nossa realidade”. P2

Parece-nos haver, no discurso desta professora, alguma confusão, se não mesmo algumas contradições, no entanto, isso pode ser revelador da “nebulosidade” que ainda se verifica à volta destas atividades, sempre passíveis de serem mal entendidas, tanto por força das várias denominações usadas para as designar como por diferentes conteúdos propostos, de acordo com diferentes correntes teóricas, tal como se pode depreender da interrogação da professora P3 abaixo citada.

“Será que eu cumpro o programa de expressão dramática? Se calhar, não, vou remediando”. P3

Gauthier expressa da forma seguinte esta miscelânea de conceitos: “Alguns autores visam a expressão pela expressão, (...) outros pretendem que a criança se exprima para ajudarem a melhorar a sua linguagem a sua forma gestual, etc. (...) outros para quem a expressão deve manter toda a sua autenticidade e liberdade

recusam-se a impor uma técnica ou um tema (...) e outros privilegiam a expressão das vivências da criança como princípio básico de toda a pedagogia” (ibidem, 2000, p.24).

Koudela refere-se ao mesmo tema da seguinte forma: “A questão da terminologia sempre gerou muitas polémicas na área de conhecimento a que chamamos Teatro na Educação. Em outros países, termos como Creative Dramatics, Drama in Education, Child Drama e outros se sucedem no decorrer da história” (ibidem, 2006, p.1).

Neste estudo assume-se, tal como no grupo de trabalho a que pertence a autora atrás referida, a designação de Pedagogia do Teatro para, lá como cá, “evitar a camisa-de-forças gerada por uma visão estreita dos conceitos de pedagogia, didática e metodologia, sedimentando a epistemologia de nossa área de conhecimento do Teatro” (ibidem).

Pese embora a constatação anterior, é de registar, contudo, o reconhecimento, por parte das professoras, da importância desta área para a formação global do indivíduo tanto do ponto de vista da sua construção individual como do seu desenvolvimento pessoal. Construção individual na medida em que “o nosso desafio na educação hoje, é pensar numa construção autónoma de si.” (Boy, 2008, p.3), desenvolvimento pessoal, se considerarmos que, estas atividades servem *“para ayudar a las personas a aprender sobre si mismas y ampliar e profundizar en su vision del mundo; para ayudarlas, en definitiva, a crecer en tanto que personas”* (Teixeira e Teruel, 2009, p.207) e que *“ese es el objetivo último del teatro pensado como médio de formación personal, grupal o comunitária.”* (ibidem)

Contudo, apesar da importância que lhe é reconhecida no discurso das inquiridas, percebe-se que a área de Expressão Dramática/Teatro é, de certo modo, desvalorizada em relação às outras áreas curriculares não só porque, segundo a professora P1, a sua prática carece de predisposição especial como, também, segundo a mesma professora, porque quando acontece é sempre de uma forma não planificada e com o objetivo de “libertar da tensão das outras áreas”. P1

Curiosamente, esta mesma professora regista opinião similar relativamente às suas aulas, desta área, na formação inicial, conforme registo já citado anteriormente.

A desvalorização da área de Expressão Dramática/Teatro está bem expressa nas citações seguintes:

“Como te digo é das tais áreas que acabam por ficar em 2º plano. Porque acabam por nos exigir tantas coisas...” P1

“É porque, lá está, contra mim falo, nós estamos mais preocupadas com língua portuguesa, matemática, estudo do meio e as outras áreas... ficam um bocadinho à parte. Achemos nós que academicamente não é tão importante, mas se calhar até é.” P3

“(...) porque o nosso ensino está muito centrado só para aquelas áreas (português, matemática) (...)” P1

“Só que, com aquele programa tão extenso, acabamos por não ter tempo para estas áreas que deviam ser mais exploradas” P3

Volta, contudo, a registrar-se a noção da relevância da prática da Expressão Dramática/Teatro quando se deixa no ar a questão “mas se calhar até é...(importante)” ou a constatação “acabamos por não ter tempo para estas áreas que deviam ser mais exploradas”.

Citamos a professora P2:

“Não há nada estático, as coisas não são o que são ou parecem ser, são o que nós quisermos e a nossa imaginação também. A partir daí podemos trabalhar o que nós quisermos e ser o que nós quisermos.” P2

Importa ressaltar esta referência ao uso da imaginação na construção da pessoa se admitirmos como Cavassin (2008, p.42) que “a educação dramática deve estar no centro de qualquer forma de educação que vise o desenvolvimento das características essencialmente humanas, pois a imaginação é a característica que diferencia o homem dos primatas superiores e, essa, é essencialmente humana”.

Na verdade, a professora acima referida, assume a tomada de “consciência do papel do inconsciente e do sensível na relação do indivíduo com o mundo” (Ryngaert, 2009, p.15).

Continuando a análise, há, também, uma referência a esta área curricular como uma terapia ou um reforço quando a professora P2 menciona:

“Daí nós insistirmos, quando há sinais de perigo, em procurar o teatro, algum espetáculo de qualidade para esses poderem ver”
P2

Esta é uma perspectiva interessante, tanto mais, se entendermos que “ *el juego dramático, además de ser un camino de aprendizaje, crecimiento y sociabilidad, es una auténtica terapéutica para modificaciones y equilibrio de conducta*” (Farreny, 2001, p. 130). No fundo é entender uma preocupação que é educativa e pedagógica, “*unida a una experimentación artística, procurando que el arte no sea únicamente un fin, sino un medio*” (*ibidem*, p.132)

A componente artística e estética, ligada a estas práticas não deixa, também de ser referida, quando é assumida a necessidade dessa dimensão da aprendizagem, conforme citação seguinte.

“Há muita coisa a trabalhar, o gosto pela estética, o bom e o belo da vida. É fundamental, hoje em dia, eles estão muito perdidos na sociedade de consumo.” P2

Os efeitos da “sociedade de consumo”, referida pela professora, poderão ser contrariados e combatidos a partir dos vários elementos que compõem a cena teatral possibilitando que, “o participante tome consciência dos diversos signos linguísticos pelos quais somos bombardeados diariamente, através dos tantos meios de comunicação contemporâneos - *outdoors*, cinema, televisão, rádio, jogos eletrônicos, etc. - estando atento a cada uma dessas emissões, deixando de consumi-las irrefletidamente, mas, ao contrário, colocando-se em condições de percebê-las criticamente e elaborar uma leitura própria e seletiva dessa enxurrada de signos a que estamos expostos” (Desgranges, 2011, p.97).

Simultaneamente, através destas atividades ligadas ao Teatro poderemos criar as condições de estímulo que evitem a frustração das crianças de hoje *“que non se interesan por nada y dejan correr passivamente las horas de ocio delante de un programa medíocre, por non decir embrutecedor, de televisión”* (Farreny, 2001, p.47).

As rápidas alterações no mundo de hoje e a cada vez menor participação dos pais na educação dos seus filhos, por incapacidade, falta de tempo ou outras razões, são assinalados pela professora P2 como fomentadores da necessidade de alteração das práticas educativas, expressando assim a relevância de uma maior abordagem da área de Expressão Dramática/Teatro, e passamos a citar:

“(..), a perspetiva de vida, se calhar, também mudou um bocado, o tempo desaparece rapidamente e as crianças são diferentes, o mundo também cai sobre eles.

Há todo um outro trabalho que queremos fazer e que dantes não fazíamos tanto porque já estava feito pela família. Hoje em dia temos que trabalhar o saber estar, a postura, a linguagem, falar.”

P2

Há, ainda, um aspeto referido pela professora P3, a qual faz uma proposta no sentido de que as áreas menos trabalhadas, como lhes chama, pudessem ser incluídas no seio das Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs), considerando que, as mesmas, deveriam ser obrigatórias.

“As AECs, acho-as importantes e deviam ser obrigatórias, porque se fossem, podiam-se incluir no nosso currículo. Eu acho que era uma mais-valia para nós. Acho que devia ser obrigatório, o ensino ser das 9h às 17h 30m e não descurarem das outras disciplinas”.

P3

Com esta afirmação, a professora não explicita, porém, quem deveria lecionar essas áreas curriculares não sendo possível perceber se pretende que essa integração das AEC no currículo corresponda a um aumento do tempo letivo do professor ou a uma desresponsabilização do professor do 1º CEB pelas atividades de educação artística.

Como justificação da dificuldade em pôr em prática a Expressão Dramática/Teatro, ligada à falta de tempo já anteriormente referida, há uma série de constrangimentos mencionados pelas professoras intervenientes neste estudo.

Assim, a dificuldade na gestão do horário devida a um assoberbamento de trabalho a desenvolver e a existência de turmas muito heterogêneas em aproveitamento, são aspetos referidos.

“(...) com os alunos, dentro do horário, também é complicado. Porque depois assim, 8h de Língua Portuguesa, 7h de matemática, 5h de estudo do meio e 5h de expressões, são 25, mas se tirarmos o horário do intervalo ficamos sem essas horas e depois tenho de fazer de 15 em 15 dias”. P3

“Se queres que eu te diga, na minha turma tenho muitos ritmos de trabalho. Logo aí corta”. P1

Além destes aspetos existe a pressão, cada vez maior, para a apresentação de resultados quantitativos que leva a uma sobrecarga de trabalho incidindo sobre as áreas curriculares avaliadas quantitativamente, português e matemática, neste caso as provas de aferição, conforme declaração da professora abaixo referida.

“Agora, no 4º ano, o papão das provas de aferição, tem que se estar preparado” P1

Parece-nos importante atentar neste aspeto considerando que é preciso estar disponível para perceber que o conhecimento se pode adquirir de várias formas e que, o tipo de conhecimento que se constrói em arte é processo e “o conhecimento – processo é conhecimento que está em mudança, uma vez que não é estático, em oposição ao conhecimento que visa somente a resultados” (Carvalho, 2010, p.4) ou por outras palavras “se a finitude é um valor tranquilizador na pedagogia tradicional, o jogo autoriza tentativas e formas flexíveis que abrem outras portas” (Ryngaert, 2009, p.31), isto é, é a perspetiva pela qual se olha a educação que determina o valor atribuído ao trabalho na área de Expressão Dramática/Teatro.

No prosseguimento desta análise verifica-se que a falta de motivação, derivada de circunstâncias atuais da vivência escolar, também é um constrangimento, referido pelas professoras P2 e P3 nas suas declarações que passamos a citar.

“Já foi, em tempos. Em tempos tudo parecia mais cómodo. Nunca se nos punham problemas que hoje em dia se põem. Trabalhávamos mais, nessa altura, acho que se faziam trabalhos que hoje não conseguimos fazer.” P2

“Tem que se motivar os profissionais, tem que se estar motivado para, porque isto dá tudo muito trabalho.” P3

A necessidade de formação é também um dos aspetos focados pela professora P3 na sua declaração abaixo citada.

“(...) que tem que se ter formação e motivação para e, às vezes, não se tem motivação...” P3

A professora P2 refere também, a título pessoal, o peso da idade, conforme se pode ler na citação seguinte.

“Primeiro porque já estou velha e, como estou velha, demoro mais.” P2

Importa registar, em relação a este aspeto, em concreto, que a carreira docente termina, hoje, mais tarde do que há alguns anos atrás o que pode, efetivamente, retirar alguma capacidade para o desenvolvimento de determinadas práticas.

Há, ainda um outro constrangimento referido: o espaço. Não havendo, no agrupamento a que estas professoras pertencem, espaço próprio para o desenvolvimento destas atividades, essa ausência é referida como desmotivadora e dificultadora da sua realização, interferindo mesmo com a dinâmica da aula e o comportamento dos alunos. Assim, passamos a citar.

“Para já, temos que desarrumar a sala, se quiseres fazer na sala. Eu estou no 1º andar, arrastar as cadeira, isto faz barulho para o rés do chão e a colega pode estar concentrada noutra atividade.” P3

“Às vezes é mais fácil estarem todo o dia sentados, a trabalhar noutras áreas do que propriamente nesta.” P3

“Faz falta espaço onde possamos fazer estas atividades, onde possamos andar à vontade. Tens que desarrumar a sala só aí perdes muito tempo e o espaço que fica também é pouco.” P1

Para Spolin “a área de jogo é qualquer espaço que possa ser aberto na sala de aula” e que “deve ser amplo o suficiente para acomodar o jogo que foi escolhido e instalar uma plateia” (ibidem, 2008, p.40), mas de acordo com estas professoras, o espaço das suas salas de aula não reúne as condições suficientes.

Apesar de todos os constrangimentos mencionados há a manifestação de interesse por trabalhar esta área e o lamento por não a pôr mais em prática, como podemos verificar nas declarações destas professoras.

“Interesso-me por essa área e é uma área que gosto de trabalhar com os alunos.” P3

“Fico triste por não fazer nada neste momento, do que já fiz.” P1

A categoria seguinte reporta-se ao papel desempenhado pela Expressão Dramática/Teatro no planeamento curricular do professor, podendo verificar-se que esta área surge tanto como instrumento ao serviço das outras áreas como apresentando-se como área curricular autónoma.

A subcategoria de “instrumento ao serviço das outras áreas”, é aquela em que se verificam maior número de indicadores, sendo que, para o indicador que aponta a Expressão Dramática/Teatro como estando integrada nas outras áreas, o número de UR (22) é significativamente maior do que para qualquer dos outros. Citamos alguns exemplos.

“Também ponho na língua portuguesa um pouco de expressão dramática.” P1

“É conforme, tem a ver com o trabalho que se faz a língua portuguesa, mais especificamente em língua portuguesa e também a matemática.” P2

“Eu não trabalho só a expressão dramática, costumo trabalhar a expressão musical ligada à expressão dramática, mas não só a expressão dramática, tem que estar sempre ligada a outra área. Pode ser área expressiva ou área curricular. Para a expressão dramática não aparecer tão isolada ou está ligada à música ou a outras áreas curriculares.” P2

Além deste pôr em prática de forma integrada nas outras áreas curriculares onde se verificam o maior número de referências, a Expressão Dramática/Teatro surge, também, como dependente, aglutinadora ou como estratégia.

A articulação curricular ou a integração da expressão dramática/teatro noutras áreas são princípios organizativos coerentes num currículo como o do 1ºCEB, orientado para a gestão curricular integrada e lecionado em monodocência. No entanto, é necessário ter em conta que essa integração não pode levar a um desvirtuamento das características e finalidades específicas desta área curricular.

Neste sentido, as professoras P1 e P3 assumem a existência de um tempo específico para o desenvolvimento da Expressão Dramática/Teatro e a professora P2 reconhece a necessidade desse tempo específico sempre que o tipo de trabalho o exige, o que configura uma abordagem da Expressão Dramática/Teatro como “área curricular autónoma”.

“Tenho o meu horário, lá consigo fazer, à 2ª e à 6ª, jogos de exploração do espaço, imaginação, mas nem sempre dá.” P1

“Tento dar 1 hora de quinze em quinze dias para intervalar com as outras expressões.” P3

“Já há um tempo em que há um trabalho de encenação, um trabalho da personagem, há um trabalho de trabalhar propriamente a linguagem, a expressão, o corpo, o movimento, o espaço, já é diferente.” P2

Das palavras da professora P2, acima citadas, parece depreender-se que, dentro da área curricular que temos vindo a estudar, poderá haver dois tipos de trabalho: um que necessita de tempo próprio e outro que não.

Este aspeto prende-se, possivelmente com outra questão constante do guião de entrevista, a qual, veio a consubstanciar-se na subcategoria seguinte, Expressão Dramática/Teatro como uma “área essencialmente expressiva”, assim designada por oposição ao Teatro, propriamente dito. Isto é, para estas professoras, o trabalho que realizam “É uma expressão....Teatro não!” (P1).

Na verdade, a expressão dramática tem uma conotação que exclui a ideia de cena e de espetáculo, onde os meios do teatro são trazidos pela pedagogia, mas a arte do Teatro, por si mesma, é um pouco ignorada. (Beauchamp, 1997).

Quando muito, como diz a professora P3 abaixo citada, faz-se uma “dramatização”.

“Ai, é expressão dramática, teatro não, não sei. Não, não é teatro. Às vezes eu posso...tenho uma história, no projeto “Contos Contigo” eles gostam muito, mas nós chamamos dramatização, não estamos a fazer um teatro. Dra-ma-ti-zar, fazemos de conta que somos alguma coisa, mas chamar a isso teatro...é assim um bocadinho...Aquilo que eu faço, não lhe posso chamar teatro” P3

Na opinião das inquiridas, para ser Teatro “tem que ter personagens, aquelas coisas todas” (P1) ou “tem que ter outras técnicas” (P3) que, a última professora referida, assume não estar preparada para trabalhar.

Para tentar clarificar um tema tão recorrentemente discutido, citamos Beauchamp :

“Faire du théâtre, c’est inventer, composer, produire et présenter une fiction-en-spectacle (...) comme étant le resultat premier de la dramatisation qui est un processus de composition dont les caractéristiques sont de l’ordre du théâtral. En effet, la dramatisation est la transformation d’une fiction en action: c’est une “mise en Action” (ibidem, 1997, p.69).

Para a referida autora, ficção e dramatização, na prática teatral, não são suficientes para um “familiarizar-se” com o teatro por parte das crianças pelo que, deverá haver também um processo de teatralização, isto é, pôr em teatro a invenção e o dizer. (ibidem 1997)

A professora P2 deixa ficar em aberto esta questão:

“Podemos trabalhar mais especificamente alguns aspetos da expressão dramática em contexto e depois também podemos ainda, trabalhar o teatro propriamente dito, numa outra perspetiva. Numa perspetiva mais de espetáculo.” P2

De acordo com as declarações anteriormente citadas, podemos referir três diferentes ações teatrais no ambiente escolar “as aulas de Teatro, em forma de oficinas, com horário e espaço diferenciados; a apreciação teatral, não apenas pelos alunos participantes das oficinas, mas também pelos demais alunos da escola; e, por fim, as ações dramáticas, na sala de aula, dentro das disciplinas convencionais” (Cabral, 2008, p.1), considerando-se estas três hipóteses como meios de pôr em prática a Expressão Dramática /Teatro enquanto área curricular.

Sem dúvida, é a terceira, a forma mais posta em prática pelas professoras participantes deste estudo, uma vez que trabalham a Expressão Dramática/Teatro dentro das disciplinas convencionais, como se pode verificar pelo elevado número de unidades de registo já anteriormente sublinhado.

Relativamente à primeira hipótese referida pela autora, as aulas de Teatro propriamente ditas, e, de acordo com a professora P2 acima citada, esta forma de abordagem pode ter uma componente de espetáculo final. Ora, é exatamente a questão da hipótese de apresentação de espetáculo, aquela que está contemplada na categoria analisada de seguida “papel da apresentação de produção final no processo pedagógico”.

A existência de apresentação de um produto final, um espetáculo, liga-se também com a questão de este ser um produto resultante de um processo de trabalho continuado ou um produto criado apenas com o intuito de uma apresentação pública.

Das respostas das entrevistadas, depreende-se que a existência de um espetáculo não é uma constante. Ele apenas surge, pontualmente, ligado a outros projetos e não como corolário de um processo estruturado, conforme podemos verificar das declarações citadas.

“Pouco. (apresentação de produto final) Não temos muito espaço para isso...as festinhas...só entre eles”. P1

“Não, porque vamos apresentando produtozinhos destas historiazinhas que a gente, vai fazendo ou dramatizando (...) Este trabalho foi a partir de um texto trabalhado no “Contos Contigo”, em conjunto com as outras turmas, cada turma apresentou um trabalho dos que trabalharam. Trabalho final só do “Contos Contigo”” P3

Contudo, há também um registo da existência de apresentação final, decorrente de um processo de trabalho continuado, conforme refere a professora P2.

“Ainda agora, este ano, eles também vão apresentar um trabalho. Cada produto tem um processo de trabalho, pode parecer que se faz trabalhos isolados, mas quando se junta é um todo. Parece isolado, mas não é isolado”. P2

A inexistência de espaços adequados à apresentação é, várias vezes, referida como um entrave que dificulta a sua realização. Já o referiu a professora P1 numa citação anterior e referem-no as professoras P2 e P3 nas citações seguintes.

“(…) mas depois quando é para fazer uma amostra de um teatro, ou qualquer coisa, torna-se difícil porque é na rua. Mas falta muita coisa na rua, é o som que nós não temos, é uma série de coisas”. P2

“Apresentámos aos pais, aqui no espaço da nossa escola, na rua. Estava muito vento, a vizinha deles perdeu-se, os pais gostaram muito, mas não devem ter percebido nada da mensagem...” P3

Para obviar a estas situações a professora P2 diz recorrer a espaços exteriores à escola.

“É nos espaços que haja, no Pavilhão, ou no CCC ou... no Auditório. Espaços extraescola, porque a escola não tem.” P2

Estas dificuldades com o espaço também já foram relatadas em momentos anteriores, tanto no que respeita à fruição de espetáculos na escola como à prática das atividades de Expressão Dramática/Teatro, donde se depreende que o espaço, ou melhor dizendo, a ausência dele, é um fator preponderante na implementação de todos os componentes que se prendem com esta área curricular.

Da análise feita até aqui, deduz-se que, a apresentação de espetáculo final não é uma prática comum e que, nos momentos em que surge, é motivada por questões específicas que não pressupõem ser o resultado de um processo estruturado que tenha como meta essa apresentação, de acordo com as declarações das professoras inquiridas.

“No Natal faz-se representação com os miúdos (...) No final do ano também peguei na fada Oriana e construí um teatrinho, noutra escola.” P1

“O ano passado, na festa de final de ano, por acaso, eles escolheram a dramatização ou teatrinho que eles gostaram mais, “Meninos de todas as cores” e achámos aí um cenário já muito antigo, aproveitámos e achámos muita graça.” P3

Comemoração de datas ou para mostrar aos pais numa festa final, esse parece ser o objetivo comum a todas estas professoras, sem preocupações com qual o caminho percorrido e qual a importância deste no produto daí resultante, mas apenas a criação de um “teatrinho”.

A designação “teatrinho” pressupõe, desde logo, um trabalho de menor valor, mas é importante assumir-se que “boas ou ruins, estas “pecinhas” são um tipo de teatro praticado com frequência na escola e que merecem atenção e sustentação por parte do professor de Teatro” (Cabral, 2008, p.3) pelo que de importante podem ter na sensibilização das crianças para o Teatro e como “caminho viável de levar a linguagem teatral a um grande número de alunos” (ibidem).

Contudo, não será de mais frisar que o Teatro feito pelas crianças não deve consistir em recitações públicas de lições bem aprendidas ou na concretização de sonhos e preferências de um adulto e não deve servir unicamente, como prova de pertença das crianças a um grupo social constituído (Beauchamp, 1997). Dever ser, isso sim, um lugar onde “as crianças estabelecem relações e comunicam sobre um assunto real e comum a todas” (Gauthier, 2000, p.329) onde sintam “uma grande satisfação por terem participado numa obra comum e por terem experimentado a alegria de pertencer a um grupo” (ibidem)

Nesta medida, a oficina ou ateliê de Teatro, isto é a criação de um tempo próprio para o tratamento destas atividades, assume-se como de relevante importância pelo facto de permitir que as crianças sejam iniciadas a uma linguagem específica e a uma técnica particular (Beauchamp, 1997), bem como a que lhes seja possível ser os detentores e os criadores do projeto.

Por outro lado, essa oficina, assume-se como espaço de criação e pode permitir a criação de condições favoráveis à expressão individual, à imaginação coletiva e à construção de objetos teatrais (ibidem) sendo relevante que “as soluções cénicas apresentadas no evento expressem, de facto, a investigação do grupo, e não surjam como resoluções únicas do coordenador” (Desgranges, 2011, p.99).

Este projeto de oficina não tem que terminar necessariamente em espetáculo, ele poderá ser apenas processo e resultado, mas se admitirmos que o Teatro é uma arte de cena, só o é efetivamente com apresentação pública e, por parte das crianças, só quando eles veem e entendem o objeto teatral que resume o seu trabalho é que eles estão em condições de o apreciar.

Mesmo assim, a apresentação do resultado do seu trabalho a um público assume-se “como uma possibilidade, não como um objetivo final que deve ser atingido a qualquer preço, sobretudo em detrimento dos indivíduos” (Ryngaert, 2009, p.32), mas em circunstâncias adequadas esse público surgirá como um espelho em que cada um se olha e onde, a criança, “*trouve ainsi un encouragement à développer les virtualités qui sont en lui*” (Beauchamp, 1997, p.171)

Neste contexto, a existir um espetáculo, será assumido como síntese de aprendizagem e resultado do processo levado a cabo e, embora possa partir essencialmente do professor, ele dependerá fundamentalmente do desejo e do

envolvimento das crianças e deverá estar ligado ao projeto cultural e artístico da escola (Beauchamp, 1997).

Gauthier sintetiza desta forma “Quais são as verdadeiras necessidades das crianças em termos de Teatro? Julgamos que é a partir destas necessidades que se deve construir o embrião de toda a intervenção teatral com crianças” (ibidem, 2000, p.18). Partindo das crianças, este trabalho será “*una auténtica fiesta; una fiesta para la qual el calendario escolar no tiene la obligación de señalar grandes acontecimientos*” (Fareny, 2001, p.133) e não mais a apresentação de “estereótipos para enfeitar o quotidiano escolar” (Carvalho, 2010, p.3)

Como última categoria da análise deste tema, surge um aspeto que, embora não constasse do guião da entrevista, foi suscitado por intervenções de duas das professoras inquiridas: “Posição face à lecionação da expressão dramática/teatro pelo professor do 1º CEB”.

Esta questão, decorrente da discussão sobre ser esta uma área que deve ser lecionada pelo professor generalista ou especialista, prende-se com as competências que devem constar da formação do profissional em causa e consequentemente com a sua capacidade de implementação da área de Expressão Dramática/Teatro no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As opiniões constantes das entrevistas das professoras P2 e P3 são antagónicas, como podemos ver pelas citações abaixo apresentadas.

“(…) agora o que eu penso também é que há muitas pessoas que dizem que não a trabalham porque não são capazes de a trabalhar. Também, sou franca, não percebo, porque as pessoas não estão a pensar, com certeza, que se tem que ser ator ou que se tem de ser formado em expressão dramática. Continuo a pensar que há pessoas que não aplicam essa área no básico, e nós somos formados para dar isso tudo, com essa desculpa que não é especialista, que é preciso especialistas, eu acho que não é preciso especialistas nenhuns, nós somos multidisciplinares, nós somos especialistas em tudo.” P2

“(…) mas devia ser dado por uma pessoa que tenha formação nessa área porque é difícil, quem não está dentro do contexto em si. (...) mas também não sei se estou de maneira correta porque não tenho formação específica para... E acho que deveria haver alguém dentro...(do assunto) (...) acho que podiam especializar outros professores e esses docentes, nas expressões têm mais formação que nós e têm mais tempo para.” P3

Parece-nos importante refletir um pouco sobre esta questão. A Lei de Bases do Sistema Educativo prevê, no seu artigo 8º, ponto 1, alínea a) a existência de professores coadjuvantes no 1º Ciclo do Ensino Básico, para as áreas especializadas, embora determine que, neste Ciclo, o ensino é globalizante e da responsabilidade de um professor único.

Conquanto nunca tenha vindo a ser implementado, este não deixa de ser um aspeto largamente discutido entre os professores, motivo, talvez, para ter surgido no discurso das professoras que colaboraram neste estudo.

Efetivamente, a questão da competência para lecionar esta área específica, afigura-se-nos de fulcral importância, pois não basta defender a sua implementação, é essencial saber como se implementa.

Beauchamp considera que trabalhar esta área com crianças, supõe que o professor conheça a arte do teatro, os seus meios e os seus recursos, chegando mesmo a afirmar que persistir nesse trabalho sem estes conhecimentos é “*tricher*” (fazer batota), ou então é não considerar o Teatro senão a partir de um só dos seus aspetos (literário, psicológico, terapêutico ou expressivo) (ibidem, 1997).

Desgranges refere que o professor desta área tem que assegurar que a prática teatral desenvolvida nas oficinas esteja provida de uma estética que, embora se relacione com o mundo exterior, permita “que o processo não estacione em mera cópia de padrões estéticos difundidos pelos veículos de comunicação de massas (...) ou mesmo por uma estética teatral caduca, que não responde mais à função que exigem dessa arte as nossas sociedades contemporâneas” (ibidem, 2011, p.96).

Laferrière afirma que o ensino das matérias artísticas comporta grandes exigências e que supõe do professor não só qualidades pedagógicas e conhecimento da didática das artes, mas também uma convicção profunda sobre a educação artística, e uma sensibilidade aos valores estéticos e culturais (Laferrière, 2000).

Para o autor supramencionado “*cuando el arte dramático es considerado como una disciplina en sí mismo, como una matéria académica igual que la lengua materna, las matemáticas o las ciencias, necesita la presencia del enseñante especialista* (Laferrière, 1997, p.45) visto que, no seu entendimento, “*el generalista (el enseñante encargado de muchas asignaturas) no podrá sustituir al especialista (el artista-pedagogo)*” (ibidem, p.47), considerando, inclusive, que pretender o contrário é ilusão.

Fica em aberto esta questão que se nos afigura relevante para a definição do que se pretende que seja o desenvolvimento desta área curricular.

Em síntese, decorrente da análise deste tema “O Teatro e o Currículo”, podemos afirmar que, quanto à perceção dos professores sobre as orientações curriculares, se verifica um escasso ou nulo conhecimento das mesmas, nomeadamente das Metas de Aprendizagem.

No que respeita à relevância da Expressão Dramática/Teatro no currículo, regista-se o reconhecimento da sua importância, em especial no que diz respeito à formação pessoal dos alunos.

Há referências à necessidade de uma educação artística e estética no 1º Ciclo do Básico e o reconhecimento da premência da alteração de práticas, por forma a fazer face às mudanças no mundo.

Unanimemente, as professoras inquiridas, revelam interesse por trabalhar esta área acentuando a necessidade de motivação e formação para a desenvolver.

Contudo, regista-se o facto de haver uma significativa desvalorização desta, em relação às outras áreas curriculares, motivada por uma série de constrangimentos que se prendem com o assoberbamento de trabalho nas outras áreas, as exigências de apresentação de resultados quantitativos imediatos nas áreas de língua portuguesa e matemática, com conseqüente maior dedicação às referidas áreas, e também limitações na formação e nos espaços disponíveis para o desenvolvimento deste trabalho.

Quanto à forma como a Expressão Dramática/Teatro é posta em prática, verifica-se a predominância da sua integração nas outras áreas curriculares de forma instrumental, embora as docentes reconheçam a necessidade de trabalhar mais

especificamente as técnicas teatrais, prevendo algum espaço no planeamento para tal efeito, embora, concretamente uma professora reconheça ter falta de formação para o fazer.

Num caso, há lugar à apresentação de produto final, espetáculo, decorrente do trabalho desenvolvido, mas nos restantes casos, sempre que há apresentação de espetáculo, este é apenas decorrente de ações pontuais apenas com esse objetivo.

Uma última questão prende-se com a existência, ou não, de professor especialista para a lecionação nesta área e, neste aspeto, as opiniões não são consensuais. Esta falta de consenso entre os docentes do 1º ciclo, e a falta de clareza das próprias orientações legislativas estão, porém, na base de algumas ambiguidades na abordagem da educação artística no currículo neste nível de ensino.

2. Resultados das observações

Foram três as observações realizadas, para efeitos deste estudo, conforme anexos nºs 4, 5 e 6, tendo todas elas a duração de cerca de uma hora. Não foi definido com as professoras nenhum tipo específico de atividade, para além da incidência na área de Expressão Dramática/Teatro.

De referir que as três docentes participantes neste estudo optaram por estabelecer um tempo próprio, desenvolvendo a atividade selecionada de forma autónoma, isto é, sem qualquer relação com outras áreas curriculares. O tempo de duração da atividade está de acordo com a sugestão de Gauthier (2000) que prevê como tempo para estas oficinas, no caso do 1º Ciclo, cerca de uma hora a hora e meia por semana, repartida por uma, duas ou três sessões.

Nas turmas T2 e T3 o tempo de observação decorreu no tempo estabelecido no horário semanal para esta área curricular, na turma T1 agendou-se uma hora mais conveniente para a dinâmica da sala de aula.

Nas turmas T1 e T2 as atividades observadas decorreram no último tempo do horário do dia, enquanto na T3 decorreu no último tempo da parte da manhã.

Em duas das turmas, T1 e T2, as atividades decorreram no espaço da sala de aula, na T3 decorreram numa sala polivalente da escola.

O tema espaço já foi sobremaneira referido na análise da entrevistas e considerado como questão relevante para a prática e fruição do Teatro, mas nas aulas observadas, a limitação do espaço nas duas primeiras turmas foi ultrapassada como uma organização diferente na área da sala de aula.

Ryngaert, assim como Spolin já anteriormente citada, considera importante a utilização da própria sala de aula “na medida em que é o lugar habitual de trabalho, na medida em que é o lugar onde há o menor movimento possível e onde o corpo é negado, proibido em detrimento do espírito” (Ryngaert (1977) citado por Gauthier, 2000, p. 27).

Como já verificámos nos resultados da análise das entrevistas, as professoras observadas não concordam com esta posição estando mais em sintonia com Beauchamp (1985) que “prefere um sítio específico ou um local polivalente, próprio para acolher as matérias artísticas” (referida em Gauthier, 2000, p.27).

2.1 Fases da aula

Na análise das entrevistas utilizou-se um quadro de registo que elenca as diferentes fases da aula em cada uma das turmas observadas. Como podemos verificar no quadro seguinte, todas as professoras optaram por organizar a sua aula de Expressão Dramática/Teatro em forma de ateliê, embora com fases distintas em cada uma, com a duração de aproximadamente uma hora do tempo curricular dos alunos.

Quadro nº 9 - Fases da aula

Fases da aula		
T 1	T 2	T 3
Fase de aquecimento	Fase de apresentação	Fase de aquecimento
Fase de desenvolvimento	Fase de desenvolvimento	Fase de desenvolvimento
Fase de aperfeiçoamento		
		Fase de Relaxamento
Finalização	Avaliação	Reflexão

A organização de um ateliê pressupõe uma estrutura e um percurso bem organizados para que tenha coerência no sentido em que *“un taller conducido a ciegas resulta inútil y frustrante (...) los especialistas consideran que impulsar el progreso de cada individuo y del conjunto necesita aciertos metodológicos desde el comienzo”* (Tejerina, 1994, p. 244). Passaremos, por isso, a analisar a forma como se desenvolveu este processo nas diferentes turmas envolvidas

A organização das aulas apresenta diferenças entre si na estruturação do decurso das mesmas. Assim nas turmas T1 e T3 é estabelecida uma fase de aquecimento, enquanto na turma T2 esse tempo é substituído por uma fase de apresentação. Parece-nos que a preocupação da professora da turma T2 em criar um tempo de apresentação, teve como base a presença da observadora, enquanto elemento estranho ao grupo, visto que, entre si, todos os alunos já se conheciam bem, pois eram colegas da mesma turma. Não era suposta esta inclusão da observadora que pretendia interferir o mínimo possível na dinâmica da aula, mas a professora preferiu assim, o que inviabilizou o registo da parte inicial.

Quanto à fase de aquecimento, a sua relevância prende-se com a importância de preparar o corpo para o trabalho que deverá seguir-se porque *“el cuerpo es nuestro primer medio de comunicación, recibiendo estímulos y emitiendo respuestas”* (Araujo et al, 1998, p. 41) devendo enquadrar-se os exercícios corporais no jogo e na dramatização. Citando Spolin “aquecimentos aquecem! Fazem com que o sangue circule” (ibidem, 2008, p.53).

No início de cada ateliê existe alguma inibição porque a criança se encontra condicionada pelos olhares dos outros e, por isso, *“superar el bloqueo precisa de una dinámica de grupo en un juego compartido e placentero y también entrenamiento*

corporal:relajación, control respiratório, movimento en el espácio, flexibilidade física” (Tejerina, 1994, p.247)

Para além deste tempo de aquecimento, num grupo composto por elementos desconhecidos entre si, os jogos de apresentação são também de significativa importância pois possibilitam a criação de uma harmonia grupal onde “o respeito mútuo nasce entre os jogadores e todos têm o direito de participar até ao limite da sua capacidade” (Spolin, 2008, p.45).

Relativamente ao passo seguinte das aulas observadas, todas as professoras realizaram uma fase de desenvolvimento sendo, neste caso, muito diferentes os procedimentos e as atividades desenvolvidas, como se poderá verificar mais à frente, neste estudo, quando da análise das estratégias de ensino utilizadas por cada docente.

Depois de um aquecimento cuja relevância nos parece estar fundamentada atrás, caberia um período de relaxamento, quando surgem sintomas de cansaço físico ou grande excitação. Esse relaxamento permite, também, em muitos casos, *“ahuyentar el nerviosismo, al tiempo que favorece la atención y un estado de ánimo sereno”* (Tejerina, 1994, p.247), o qual permite melhor qualidade no trabalho subsequente permitindo à criança ganhar confiança, *“aumentar su capacidad perceptiva y hacerle descubrir su potencial creador”* (ibidem, p.248).

Esse trabalho que aqui se engloba no termo “desenvolvimento” pode orientar-se de formas diferentes, mas não deve perder de vista os objetivos previstos, não só nos documentos orientadores como também em toda a literatura, já aqui várias vezes referida. Podemos tentar sintetizar dizendo que, o espaço de desenvolvimento será o momento de dar à criança

“(…) ocasião para exprimir uma sensibilidade pessoal, de levá-la a adquirir os meios dessa expressão através de uma disciplina do corpo, da voz, da emoção, por uma disciplina social também, enfim, de lhe dar acesso, por uma percepção vivida, à linguagem teatral” (Leenhardt, 1974, p. 26). Em suma, o atelier deverá ser espaço de criação onde existam as condições favoráveis à expressão individual, à imaginação coletiva e à construção de objetos teatrais (Beauchamp, 1997).

Prosseguindo a análise do quadro anterior, verificamos outra discrepância entre as três turmas observadas. A T1 desenvolve uma fase de aperfeiçoamento, que as outras duas não desenvolvem.

Esta fase da aula a que demos o nome de “aperfeiçoamento” limitou-se a ser uma repetição dos exercícios anteriores, chamando, a professora, cada um dos alunos já precedentemente participantes com a finalidade de melhorarem os seus desempenhos.

Feita no mesmo dia, esta tentativa de aperfeiçoamento, pode tornar-se fastidiosa para o grupo que permanece tempo demais numa mesma atividade, o que se verificou nesta turma com reconhecimento da própria professora, conforme comentários citados.

A Prof.^a não permite, chama a atenção e diz: *“parece que temos que mudar de atividade!”*

A Prof.^a volta a dizer: *“já vamos fazer outra atividade”*

Para Barret(1986) não é fácil interessar as crianças, manter e fazer progredir esse interesse ao longo de uma sessão, pelo que, se deve mudar frequentemente, trabalhando em períodos de poucos minutos cada atividade. (Barret, referida em Gauthier, 2000).

Nas turmas T2 e T3 não se regista um tempo de aperfeiçoamento, mas também há outras diferenças de estrutura da aula, pois surge na T3 um período de relaxamento que não se verifica nas outras duas.

Importa clarificar que a estrutura de uma aula de Expressão Dramática/Teatro, depende em muito do tipo de constituição e comportamento do grupo, pelo que as diferentes fases de uma aula em ateliê não têm que ser as mesmas nem, necessariamente, pela mesma ordem. Certamente, a professora da turma T3 considerou existir necessidade de concluir com o relaxamento e não de o colocar antes do desenvolvimento. Desde que a organização da aula tenha razões lógicas ela funcionará, fazê-lo de forma aleatória não será o mais indicado para um adequado funcionamento.

É comum às três turmas uma marca de finalização da aula, embora desenvolvida de forma diferente por cada uma das professoras. Na turma T1 usámos o termo finalização, na T2 avaliação e na T3 reflexão, para caraterizar essa fase.

Este momento final, a retroação, é de fundamental importância pelo que possibilita de interiorização e consequente interrogação e discussão acerca do trabalho feito. É um espaço de troca entre os membros do grupo e de avaliação coletiva. Esta avaliação pode considerar-se como “uma aprendizagem que é tão importante dominar como os outros elementos do Teatro” (Gauthier, 2000, p. 29).

Na T1 não houve propriamente este momento de partilha, pois a professora concluiu da seguinte forma:

A Prof.^a diz: “há aqui meninos que continuam a não perceber e acabou assim...trabalharam a frase para o corpo poder mexer, no outro dia foi uma palavra, hoje foi uma frase, qualquer dia fazemos mais.”

Uma aluna diz: “obrigada” P1

Na T2 não há exatamente um espaço de reflexão apenas uma breve sondagem das opiniões em geral, conforme citação seguinte.

E a Prof.^a diz: “não estão a sentir verdadeiramente a música, estão a aproveitá-la para fazer outra brincadeira qualquer. Ainda não conseguimos, ainda saltitamos fora do ritmo, há alguns que ainda não estão a sentir o som, estão a aproveitar para outra coisa qualquer...”:

A. levanta o braço para falar sobre um colega e a Prof.^a diz: “não quero queixas, P. sentiste a música? Gostaste”

P. responde: “gostei”

A Prof.^a diz: “A sério? Quem não se divertiu nada com isto?”

L. levanta o braço mas arrepende-se e põe as mãos na cabeça.

A Prof.^a pergunta de novo: “Quem se divertiu?”

Todos levantam o braço.

Na T3 há uma autoavaliação por parte dos alunos e interpretação do trabalho realizado. A professora faz a sua própria avaliação no final da sessão.

De seguida a Prof.^a pede aos alunos para falarem sobre tudo o que fizeram durante esta aula.

A M., diz: “ *Portámo-nos um bocado mal, mas os jogos foram divertidos*”

O M. diz: “ *Você pôs essa história para nos ajudar a aprender a lição porque nós portámo-nos mal*”

Há alguns comentários paralelos e a Prof.^a diz: “*Não há comentários ao que dizem os colegas*”

O B. diz “*Achei os jogos divertidos, devíamos ter um comportamento melhor e a Prof.^a pôs a história para nos relaxar*”

A Prof.^a interrompe para dizer: “*P., queres sair, podes sair*”

Desta vez fala o T.: “*Não tivemos o melhor comportamento, mas os jogos foram divertidos. A história foi para refrescar as ideias*”

Então, a Prof.^a. faz a sua própria avaliação: “*Não cumpriram as regras, não ouviram, não se respeitaram uns aos outros...acho que a lição não vai ser aprendida...Depois, na reflexão desta aula vão escrever tudo o que pensam. Podem sair*”

Sendo a participação dos alunos fundamental nesta fase da aula, não deixaremos de referir a posição de Ryngaert “ não sou a favor de fazer calar aqueles que falam o tempo todo. Os participantes têm direito ao mal-estar e ao silêncio, e a palavra a qualquer preço não é um fim em si” (ibidem, 2009,p.259).

2.2 Objetivos da aula (inferidos)

O quadro seguinte reflete aqueles que foram os objetivos definidos por cada professora para o desenvolvimento da aula. Como podemos verificar, poucos são os objetivos comuns às três turmas.

Quadro nº 10 – Objetivos da aula (inferidos)

Objetivos da atividade (inferidos)		
T 1	T 2	T 3
Descontrair	Apresentar mutuamente os alunos e a prof ^a estranha ao grupo	Preparar a atividade
Controlar a respiração	Mobilizar conhecimentos e experiências anteriores	Movimentar-se livremente no espaço
Movimentar-se livremente no espaço	Favorecer a concentração	Situar o corpo no espaço
Movimentar-se em interação não verbal com os pares	Organizar a atividade	Recuperar a concentração do grupo
Preparar o exercício	Avaliar e preparar para repetição da atividade	Explorar a transformação de um objeto
Expressar emoções de forma não verbal	Repetir e aperfeiçoar desempenhos	Dar a possibilidade aos alunos de tomar decisões sobre a continuidade da aula
Representar estados de forma não verbal	Avaliar desempenho dos alunos	Expressar-se através de linguagem não verbal
Representar ações de modo não		Orientar-se no espaço a partir de

verbal		referências auditivas
Representar preferências de forma não verbal		Criar momento de relaxamento
Representar características de forma não verbal		Avaliar e refletir sobre o decurso da aula
Elaborar síntese da aula		
Fornecer orientações finais		

Na turma T1, após um curto aquecimento, pressupõem-se os objetivos de apropriação do espaço e dramatização de diversas situações de forma não verbal, que incluem emoções, estados, ações, características e preferências. Parece-nos que, no objetivo dramatização, há um leque demasiado largo de situações propostas, cuja forma de resposta é naturalmente diferente e requer também uma forma diferente de expressão.

Na turma T3 reconhecem-se os objetivos de apropriação do espaço, conhecimento do corpo, utilização e transformação de objetos e comunicação utilizando linguagem não verbal.

Quanto à turma T2 foi-nos difícil perceber os objetivos que estavam na base da atividade, para além de imitação e reprodução dos gestos da professora.

Segundo o Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico “as atividades de exploração do corpo, da voz, do espaço, de objetos, são momentos de enriquecimento das experiências que as crianças espontaneamente fazem nos seus jogos”, (Programa, 1994, p.47) Podemos verificar que é na turma T3 que esses momentos mais se verificam. Na turma T1 há uma pequena abordagem dessa temática assim como de uma exploração de situações imaginárias, neste caso a partir de temas sugeridos pelo professor, permitindo que “a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro”(ibidem).

2.3 Estratégias de ensino e formas de interação da professora

Para a análise deste ponto organizaram-se as estratégias utilizadas pelas professoras, em diferentes dimensões de análise correspondentes a categorias que agrupam estratégias específicas e formas de interação desenvolvidas no decurso da aula.

2.3.1 Turma T1

Passaremos à análise das estratégias e interações da professora na turma T1, conforme quadro seguinte.

Quadro nº 11 - Estratégias e formas de interação da professora P1

Categorias T1	Estratégias de ensino do professor
Processos de gestão da interação	Aceitação da participação espontânea dos alunos
	Seleção do aluno interveniente
	Alteração da regra de levantar o braço para falar
	Seleção de um aluno já anteriormente interveniente
	Não aceitação de proposta de aluna já anteriormente interveniente

	Solicitação de colaboração interpares
Procedimentos para organização e gestão da atividade	Instrução clara mas limitada ao jogo
	Recurso à música
	Tempo de espera para que os alunos acalmem
	Ausência de explicitação dos objetivos da sessão ou do jogo
	Instrução sem demonstração
	Instrução clara mas que não antecipa comportamentos desviantes
	Instrução mais específica para o desenvolvimento do exercício
	Introdução de questão de reflexão
	Fornecimento de instruções claras, uma de cada vez, esperando que os alunos cumpram cada uma delas para fornecer a seguinte
	Explicitação de regras da atividade
	Progressão na complexidade da tarefa
	Sugestão de mais um elemento para o exercício do aluno
	Introdução de questões de estímulo à criação
	Reconhecimento da duração excessiva da atividade
	Lançamento de um desafio para a expressão em coletivo
	Introdução de informação complementar
	Alteração da regra de funcionamento do exercício
	Repetição de frase já trabalhada pela segunda vez
	Esclarecimento acerca do objetivo da segunda fase do exercício
	Sistematização do trabalho
	Instruções de relaxamento
	Indicação de estratégia de arrumação da sala
Formas de correção do desempenho dos alunos	Indicação de erro sem dar imediatamente a solução, incitando à autocorreção
	Referência a um aluno como exemplo
	Ausência de incitamento à procura de outras respostas
	Fornecimento de pistas para os alunos encontrarem a solução
	Incitamento à procura de uma forma mais expressiva de representação
	Pedido de repetição sem fornecimento de pista ou apoio para a melhorar
	Indicação ao aluno que não está bem posicionado
	Questionamento aos alunos com vista ao “melhoramento” dos desempenhos
	Crítica ao desempenho da aluna sem incitar à procura de uma forma mais expressiva de representação
Formas de avaliação contínua	Verificação dos conhecimentos do aluno pedindo tarefa adicional
	Avaliação de “bem” e “mal” ao desempenho dos alunos
	Qualificação do trabalho pedindo que melhore sem acrescentar fornecimento de pista ou apoio
	Qualificação do trabalho pedindo que melhore, introduzindo questões de estímulo à criação
	Qualificação do trabalho da aluna
	Solicitação de avaliação dos alunos para o desempenho do colega
	Avaliação da participação dos alunos
Formas de manutenção da atenção dos alunos na atividade	Tempo de espera para que os alunos acalmem
	Chamada de atenção para o foco da atividade
	Chamada de atenção para o foco da ação
Processos de manutenção da disciplina	Ameaça de castigo já dado a outro colega
	Chamada de atenção para a atitude do aluno

Da observação do quadro anterior, podemos verificar que a professora P1, relativamente aos processos de gestão da interação, não impõe uma ordem de participação, mas permite que os alunos se voluntariem para participar. Na verdade, nem todas as crianças têm a mesma vontade de participar ou a capacidade de se expor perante o grupo, pelo que estes processos devem ser progressivos, de acordo com o ritmo das crianças, sem imposições, pois *“en jeu dramatique, en art de façon général, l’obligation n’est pas bonne conseillère. Il n’est pas bon de forcer le désir; il est préférable de l’espérer”* (Beauchamp, 1997, p. 104).

Quanto à seleção dos participantes ela começa com a regra de levantar o braço mostrando, cada um, a sua disponibilidade para participar. Inicialmente, à exceção do primeiro escolhido pela professora, o participante seguinte era o que acertava na resposta, mas, posteriormente, a escolha passou a ser feita pela professora. Este processo parece ter criado alguns equívocos, como se pode verificar quando, num momento, escolhe um aluno já anteriormente interveniente e, noutro momento, recusa a participação de outra aluna por esse mesmo motivo.

No que se refere aos procedimentos para a organização e gestão da atividade começamos por referir o recurso à música, “indutor” importante no desenvolvimento destas atividades. A música “favorece a expressão; permite, entre outras, inúmeras interações entre o grupo e o indivíduo (...) com a utilização do indutor sonoro, trata-se, pela escuta de diversos sons, de músicas, de canções, de fundos sonoros, de suscitar o movimento, o pôr em ação dos corpos e de permitir a produção espontânea do imaginário (Landier e Barret, 1991, p.51). O recurso utilizado foi, assim, uma estratégia importante para iniciar esta aula, tendo sido, contudo, pouco explorado.

A professora parece ter explicitado as regras de forma clara, uma vez que as crianças sabiam o que fazer e como fazer. Este é um aspeto importante, pois, sem estarem bem claras essas regras, o exercício tende a não ter o desenvolvimento pretendido visto que, os participantes não o vão realizar eficazmente e o seu objetivo perde-se por implicar interrupções para efetuar correções e acertos que impedem a dinâmica correta da atividade. Uma clara explicitação das regras é fundamental para o êxito do exercício.

Na segunda parte da aula, isto é, na variante seguinte do exercício, a comunicação das regras não foi tão clara o que implicou interrupção para introdução de informação complementar.

Não houve, por parte da professora, explicitação de objetivos, todavia, com crianças desta idade ela não é essencial tornando-se, muitas vezes, contraproducente na medida em que pode suscitar mais a criação de estereótipos do que domínio e consciência corporais, objetivo que inferimos ser pretendido neste exercício.

No decurso do trabalho verifica-se, em alguns momentos, a introdução de questões de estímulo à criação, isto é, a professora não diz como fazer, mas introduz questões que permitem às crianças criar o seu personagem a partir das suas próprias vivências, tal como se pode verificar nas intervenções citadas.

O T. levanta-se e a Prof.^a diz: “o T. fez esta “ai, carrego uma pedra muito pesada”, vem cá T. a expressão dele seria assim? Quando uma coisa é muito pesada, como é que andamos? Consegues andar direito com uma coisa muito pesada? Atenção à expressão do rosto!”

A Prof.^a pergunta: “quando rimos à gargalhada estamos muito quê?” e pergunta-lhe: “como é o andar de uma senhora vaidosa?” e diz: “imagina que tens um espelho na parede”

Pelo contrário, em outros momentos, a professora sugere a imitação, conforme citações seguintes.

A Prof.^a interrompe e diz: “*as pessoas quando estão assim andam sempre à roda? O que é que eles fazem?*” A Prof.^a sugere a expressão A Prof.^a dá indicações a N. pondo a mão sobre o ouvido como quem escuta.

A Prof.^a chama a atenção de mais um aluno apenas com um gesto e um olhar e continua: “imenso, imenso calor, quando está assim, tenho que fazer...” (Prof.^a sugere movimentos).

A Prof.^a faz sugestões de expressões para a frase. O A. levanta-se e vai tentar “melhorar” a sua expressão com o auxílio das sugestões da Prof.^a e, de seguida, senta-se.

É importante que, no momento em que se pede à criança que crie, não se lhe deem sugestões para imitação, mas sim que se estimule através da introdução de questões de reflexão para estímulo à criação. Para Gauthier “não compete ao adulto orientar a expressão. Em improvisação, isso constitui, muitas vezes o erro: o adulto imiscuir-se demasiado nas criações das crianças” (ibidem, 2000, p. 20).

Atitudes fundamentais do professor nestas circunstâncias deverão ser as de abertura e escuta pois, “*il doit pouvoir admettre que les enfants ont de bonnes idées, parfois meilleures que les siennes, et résister au désir d'imposer les siennes*” (Beauchamp, 1997, p.141).

Outro facto a registar prende-se com a circunstância de toda a aula ter decorrido à volta do mesmo jogo com alterações apenas na sua dinâmica. Este processo parece ter tornado o trabalho demasiado longo, registando-se uma perda de concentração por parte das crianças.

Como já foi referido no ponto anterior, é importante que o professor esteja atento para perceber os sinais de saturação emitidos pelos alunos. Neste caso, a professora identificou esses sinais, mas optou pela continuação da atividade o que resultou num comportamento de maior agitação e desconcentração. Como aconselha Spolin ao professor, “caso tenha selecionado um jogo que vai além da capacidade do grupo, interrompa este jogo e jogue outro. Não tenha medo de mudar ou alterar as regras do jogo se esta mudança esclarece a apresentação e/ou intensifica o interesse, envolvimento e resposta”(ibidem, 2008, p.51).

No que respeita às formas de correção do desempenho dos alunos, estas tiveram duas variantes opostas em diferentes momentos. Enquanto em determinadas fases da aula a professora optou por fornecer pistas para os alunos encontrarem a solução, por incitar à procura de uma forma mais expressiva de representação ou a um questionamento com vista ao “melhoramento” dos desempenhos, noutras houve ausência de incitamento à procura de outras respostas, pedidos de repetição sem fornecimento de pistas ou apoio para melhorar e mesmo críticas ao desempenho sem incitar à procura de uma forma mais expressiva de representação.

Quanto às formas de avaliação encontradas pela professora no decurso da atividade, verifica-se com grande frequência a utilização das expressões “bem” e “mal”

para qualificar o desempenho dos alunos, umas vezes sugerindo que melhore outras vezes interrompendo ali o exercício.

Importa considerar que, neste tipo de trabalho não existe o bem e o mal, uma vez que não há uma só e única boa resposta, mas sim respostas. O jogo dramático é a ocasião para uma certa autonomia dentro de uma grande concentração coletiva (Beauchamp, 1997) onde as crianças podem inventar “um jeito próprio de pensar e fazer Teatro, já que não se deve esperar que o grupo aprenda a reproduzir “um jeito certo” de fazer Teatro (como se existisse um jeito certo de fazer Teatro), mas que crie a sua maneira de comunicar a partir de elementos constituintes desta linguagem artística” (Desgranges, 2011, p.88).

Interessante a expressão usada pela professora para dar a entender ao aluno que não está a atingir os seus objetivos de comunicação e precisa alterar o seu desempenho: “Não estou a ver...” (P1), expressão que tem muito a ver com a designação usada por Spolin (2008) para a importância de mostrar (showing) e não contar (telling). De acordo com Desgranges o que a referida autora propõe ao jogador é que “não sinta e sim corporifique, que não imagine e sim veja, que não interprete e sim comunique, que não conte e sim mostre. Ou seja, tornar real em vez de fazer de conta” (Desgranges, 2011, p.116).

No que concerne às formas de manutenção da atenção dos alunos na atividade, a professora limita-se a chamadas de atenção, várias, durante a aula.

Por fim observamos os processos de manutenção da disciplina, última dimensão analisada.

Spolin refere que “liberdade criativa não significa descartar a disciplina. Na verdadeira criatividade, está implícito que uma pessoa livre, para criar, precisa ser altamente disciplinada” (ibidem, 2008, p.40) donde se conclui que este não é um aspeto menor a ter em conta.

Na aula observada, a professora, para além da expulsão de um aluno logo no início, o que o impediu de assistir e participar em toda a aula, ameaça outros com o mesmo castigo, mas a determinado momento da sessão a desconcentração era superior à capacidade dos alunos de se controlarem e manterem a disciplina exigida pela professora.

2.3.2 Turma T2

Iniciaremos, agora, a análise das estratégias e formas de interação da professora na turma T2, conforme quadro abaixo apresentado.

Quadro nº 12 - Estratégias e formas de interação da professora da turma T2

Categorias T2	Estratégias de ensino do professor
Processos de gestão da interação	Introdução da observadora no contexto
	Comentário paralelo para a observadora
	Integração na atividade do aluno que estava ao seu colo
	Tentativa de integração do L
	Intervenções como participante na atividade
	Solicitação aos alunos para que qualifiquem o colega
	Utilização de questões identificadoras do tema a trabalhar

	Indicação de condições para o desenvolvimento da atividade
	Recurso à música
	Indicação de orientações para o início da atividade
	Organização da atividade no espaço
Formas de correção do desempenho dos alunos	Apresentação de esclarecimentos em relação à atividade
	Sugestão de que os alunos copiem os movimentos do colega para melhorarem o desempenho
	Sistematização do trabalho desenvolvido até ali e proposta de aperfeiçoamento
	Indicações relativamente aos movimentos a efetuar
	Incitamento ao aperfeiçoamento
Formas de avaliação contínua	Solicitação de autoavaliação ao aluno interveniente
	Efetivação de avaliação da atividade
Formas de manutenção da atenção dos alunos na atividade	Chamada de atenção para a falta de concentração
Processos de manutenção da disciplina	Resolução de uma situação de comportamento desviante sentando o aluno a seu lado e ao seu colo
	Repreensão aos alunos
	Interrupção para chamada de atenção a um aluno
	Antecipação de comportamento desviante
	Não aceitação de que os alunos façam comentários acerca do comportamento dos outros

Relativamente aos processos de gestão da interação, regista-se em primeira instância a tentativa da professora de integrar a observadora no grupo, solicitando que esta participasse num primeiro momento de apresentação, apresentando-se e pedindo aos alunos que se apresentassem também:

“A Prof.^a pediu que me apresentasse, dizendo uma coisa boa e outra má acerca de mim e pediu aos alunos que fizessem o mesmo. Como a Prof.^a pediu aos alunos para fazerem a apresentação olhando para mim, senti-me na obrigação de estar a olhar para eles, dando-lhes a atenção devida.
Por isso, da primeira parte da aula, tenho poucos registos.”

Importa assinalar que o facto acima referido interferiu com o trabalho da observadora e, certamente, com o desempenho dos alunos para quem aquela teve mais uma função de “público” do que outra qualquer. Certamente que esta situação terá interferido com a dinâmica da aula e com o desempenho dos alunos.

Com um aluno com N.E.E. (L) a professora teve uma atitude de acompanhamento privilegiado tentando, sempre, criar as condições para a sua integração na atividade desenvolvida.

“A Prof.^a exemplifica e continua: “O L. , agora, vai ficar aí para participar, ao pé de ti G. Agora vou esperar pelo silêncio...1, 2, 3 ação”

De referir que a professora foi também participante ativa integrando o grupo nos movimentos que ia sugerindo. Esta participação pode ser importante pois “enquanto integrante do grupo, o coordenador (professor) pode e deve participar das resoluções artísticas, mas sem sufocar as iniciativas e criações dos participantes” (Desgranges, 2011, p.99). Na situação em análise, notou-se que houve alunos que se limitaram a seguir as sugestões da professora.

Como a atividade desenvolvida foi uma repetição de trabalho já realizado em momento anterior, a professora necessitou de enquadrar os alunos utilizando questões identificadoras do tema, ao mesmo tempo que foi necessário estabelecer a distribuição dos alunos no espaço, já que se tratava de uma coreografia com um esquema rígido de organização, como referido na citação seguintes.

“A Prof.^a levanta-se do seu lugar e dança enquanto vai desligar o som. De seguida diz: “vamos lembrar o sítio que ocupavam, quem dizia o quê, como começava...”

Os alunos dispõem-se na sala de acordo com posições que já conheciam. Alguns mostram dificuldade em se lembrar das posições e vão-se ajudando uns aos outros.

A Prof.^a diz: “este espaço é menor, vamos “encolher” mais um bocadinho” no seguimento da dificuldade de alguns alunos se posicionarem.”

Depois da organização no espaço e da apresentação de orientações para o início da atividade, todo o decurso da mesma consistiu em repetir sempre os mesmos movimentos cantando uma canção, acompanhados por um CD em fundo.

Como já foi referido anteriormente, a utilização da música pode funcionar como um bom indutor para fomentar a expressão, desenvolver a imaginação e potenciar a criação, contudo, neste caso em concreto, ela parece apenas ter servido como base de movimentos estereotipados de uma coreografia criada pela professora.

No trabalho de Expressão Dramática/Teatro o papel do professor deve ir no sentido de possibilitar que a prática destas atividades esteja provida de uma estética que reflita uma análise do mundo lá fora, mas também que proporcione que “o processo não estacione em mera cópia dos padrões estéticos difundidos pelos veículos de comunicação de massas ou outras produções espetaculares menos exigentes” (Desgranges, 2011, p.95).

No que se refere às formas de correção do desempenho dos alunos a professora começa por dar todos os esclarecimentos em relação à atividade e a determinada altura, no decurso da mesma, sistematiza o trabalho desenvolvido até ali e propõe um aperfeiçoamento com sugestão de cópia dos movimentos de um colega, conforme registo seguinte.

A Prof.^a diz: “toda a gente olha aqui para o D. que é para fazerem igual. Ação”

Sempre que é feito um ponto de situação a professora faz as suas próprias sugestões e dá indicação dos movimentos a efetuar, de acordo com o registo efetuado e abaixo citado.

Com a música os alunos levantam os braços e acenam. Dançam ao som da música com gestos dirigidos pela Prof.^a.

A Prof.^a dança e os alunos também, imitando a professora.

Não foi possível perceber se, na primeira ou primeiras vezes em que esta atividade decorreu, os alunos tiveram possibilidade de criar os seus próprios movimentos, mas nesta fase que observámos tudo se limitou a cópia.

Quanto às formas de avaliação do trabalho, ao longo de toda atividade a professora chama a atenção para o desempenho dos alunos e a determinada altura pede a um aluno que faça a sua própria autoavaliação como se pode verificar no excerto abaixo citado.

A Prof.^a diz: “eu estou a observar...M., o que é que tu achas? Está bem ou pode ficar melhor?” M. responde que pode ficar melhor.

No momento de avaliação final, a professora não propõe uma autoavaliação, mas sim é ela quem avalia o decurso da ação.

Quanto às formas de manutenção da atenção dos alunos a professora faz uma ou outra chamada de atenção para a falta de concentração e para um excessivo ambiente de brincadeira no decurso do trabalho. Manter “constante a tensão entre divertimento e aprendizagem” (Desgranges, 2011,p.94) é o desafio do professor.

Na dimensão seguidamente analisada, os processos de manutenção da disciplina, passam por repreensões aos alunos, com interrupção do trabalho, ao mesmo tempo que se verifica uma especial atenção para com o aluno com N.E.E. (L), usando como estratégia o sentá-lo a seu lado ou mesmo no colo. Há situações de antecipação de comportamento desviante através destas estratégias e da sua intervenção como participante, tal como o excerto seguinte ilustra:

Prof.^a dança no meio dos alunos, dança com um aluno e organiza alguns pares.
Por fim sentam-se no chão, L. sentado ao pé da prof.^a.

Consideramos importante registar a não aceitação de que os alunos fizessem comentários acerca do comportamento dos outros, procedimento que ajuda à criação de um bom ambiente de grupo. Segundo Spolin, no acordo de grupo, “ninguém deve ser ridicularizado por fazer sugestões (...) o respeito mútuo nasce entre os jogadores. Todos têm o direito de participar até ao limite das suas capacidades” (ibidem, 2008, p.45).

2.3.3 Turma T3

De acordo com o quadro seguinte, faremos a análise das estratégias e formas de comunicação da professora da turma T3.

Quadro nº 13 - Estratégias e formas de comunicação da P3 na turma T3

Categorias T3	Estratégias de ensino do professor
Processos de gestão da interação	Não cedência ao pedido do aluno que solicita um jogo específico
	Solicitação para que sejam os alunos a decidir sobre a forma de continuação da aula
	Aplicação da regra de participação voluntária
	Aplicação de regra democrática na decisão de continuação da aula (votação)
	Introdução a novo exercício estimulando a intervenção dos alunos
	Intenção não concretizada de promover a autonomia dos alunos

Procedimentos para organização e gestão da atividade	Não são explicados os objetivos do jogo
	Indicação de instruções mais específicas para o desenvolvimento do exercício
	Preparação para atividade seguinte
	Introdução de questão de forma pouco explícita
	Indicações para o desenvolvimento do exercício apresentadas sucessivamente
	Clarificação das instruções para o desenvolvimento do exercício
	Referência implícita à duração da atividade
	Explicitação das regras de execução do exercício
	Preparação material do exercício
	Clarificação de regras de jogo
	Comunicação de instruções para o desenvolvimento desta fase da atividade
Formas de correção do desempenho dos alunos	Chamada de atenção para o desenvolvimento mais correto do exercício
	Introdução da resposta antes de dar tempo à resposta dos alunos
	Utilização de indicação verbal para o que deverá ser transmitido não verbalmente
	Sugestão indutora de imitação
	Introdução de questão de estímulo à criação
Formas de avaliação contínua	Introdução de questão para a análise do exercício
	Proposta de avaliação coletiva das atividades realizadas
	Questões de estímulo à avaliação da última atividade realizada
	Explicitação da sua própria avaliação da dinâmica da aula
	Indicação da reflexão escrita a desenvolver pelos alunos
Formas de manutenção da atenção dos alunos na atividade	Tentativa de conseguir a concentração dos alunos
	Tentativa de aferir o interesse dos alunos
Processos de manutenção da disciplina	Referência irônica ao comportamento dos alunos
	Chamada de atenção ao aluno P
	Chamada de atenção para o comportamento inadequado do grupo
	Interrupção do exercício para reposição da disciplina
	Oposição à existência de comentários inter pares
	Apelo à autoavaliação de comportamentos com proposta prévia de penalização
	Observação negativa ao comportamento do P

No que diz respeito aos processos de gestão da interação, esta docente define a sua estratégia previamente, não aceitando a sugestão de um aluno para a realização de um jogo específico. No entanto, a determinado ponto da aula permite que sejam os alunos a pronunciar-se sobre a sua continuação ou não, nos moldes anteriormente definidos pela professora ou apresentando novas sugestões. Para aferir das opções dos alunos usa a votação como método o que pode constituir um interessante exercício para a prática da cidadania.

No desenvolvimento dos exercícios, regista-se a aplicação da regra de participação voluntária, conforme o excerto seguinte mostra, permitindo que os alunos entrem no jogo quando se sentem preparados e disponíveis o que permite às crianças escolherem o seu momento de participação sem constrangimentos inibidores da criação.

A **Prof.^a** responde: “Qual é a nossa regra? Só vai quem quer...obriga-se alguém a fazer alguma coisa?”

No que se refere aos procedimentos para a organização e gestão da atividade, regista-se uma preocupação constante com a explicitação de regras para o desenvolvimento dos exercícios, bem como a clarificação dessas instruções sempre que se revela necessário. Em alguns exercícios, as instruções são apresentadas sucessivamente, à medida que o exercício decorre, conforme o excerto seguinte ilustra:

O pauzinho continua a circular, sempre com as indicações da Prof.^a e passa de cheio de picos, a doce, a fofo, a quente, a amargo, a quentinho, a duro, a maleável, a gelado e a muito quente.

A cada troca os alunos têm que reagir às sensações que a Prof.^a vai sugerindo e de cada vez que surge uma indicação nova há risadas.”

A docente mostra estar atenta ao empenhamento dos alunos nos exercícios pois, há um momento em que reconhece alguma saturação e expressa, de forma implícita, a sua preocupação com a duração da atividade, tal como podemos confirmar no excerto abaixo transcrito. É importante que o professor “desenvolva ao máximo a sua capacidade de observação visual e escuta ativa” (Prado (2000), in Bercebal et al., p.107) a qual lhe permitirá atentar nestes comportamentos significativos.

Há imenso barulho e um aluno grita: “*Shiu*”. A prof.^a interrompe: “*Eu sei que são muitos, mas têm que ter calma, todos querem participar, será que podemos fazer estes jogos?*”

Quanto às formas de correção do desempenho dos alunos, a docente, introduz questões que estimulam a criação e que apelam ao fazer para “mostrar” a quem vê. Apenas num momento surge uma sugestão indutora de imitação, conforme podemos verificar pela citação seguinte.

O G. diz: “*Um golfinho para eu nadar no mar*” e a professora pergunta: “*Não vejo o golfinho, onde está?*”

Para esta última a prof.^a diz: “*Eu não vi os animais, mostra os animais*”

J. P. mostra alguma dificuldade e a Prof.^a sugere como ele há de fazer.

Há, também, chamadas de atenção para o desenvolvimento mais correto dos exercícios. A situação abaixo transcrita refere-se a uma melhor ocupação do espaço.

Os alunos cumprem a ordem e a Prof.^a diz: “*Continuam em silêncio, por favor, ocupar o espaço*”

Quanto à avaliação do trabalho desenvolvido, é feita uma proposta de avaliação coletiva das atividades realizadas, já no final, mas esta avaliação incide, por iniciativa dos alunos, sobre o comportamento e não sobre o desempenho. Uma análise de um exercício surge apenas na primeira parte da aula conforme citação seguinte.

Nova ordem da Prof.^a: “5 narizes” e a Prof.^a pergunta: “conseguiram 5 narizes? Porquê?”
Os alunos respondem que tinham pouco espaço para juntar 5 narizes.”

No final, a professora faz a sua própria avaliação da aula, mas essa reflexão incide também sobre as questões do comportamento e não do desempenho. A docente pede, ainda, aos alunos para fazerem uma reflexão escrita.

No que respeita às formas de manutenção da atenção dos alunos na atividade há uma tentativa de conseguir a sua concentração, no decurso da aula, mantendo um tom de voz mais baixo, ao mesmo tempo que tenta aferir do seu interesse pelas atividades propostas.

A Prof.^a pergunta: “Alguém não quis fazer?” e há alguns braços no ar.

A Prof.^a continua: “Querem continuar o mesmo jogo ou passamos para outro?” Alguns alunos decidem continuar.”

Por último, os processos de manutenção da disciplina são chamadas de atenção para o comportamento inadequado do grupo e para um aluno em particular que manteve um comportamento desviante ao longo de toda a aula. A determinado momento, verifica-se a interrupção do exercício para reposição da disciplina.

Um aspeto relevante no decurso desta aula prende-se com a existência de “público” para o aluno que desempenha a tarefa. Os colegas assistem à prestação de cada um, assumindo-se que

“(…) el hablar y el escuchar deben tener el mismo peso, por lo menos, si no más, a la hora de escuchar al outro. El conocimiento no puede ser impuesto al outro, o colocado de forma imperativa de acordo com un modelo determinado com anterioridade, sino que debe ser construído en conjunto” (Barauna e Motos, 2009, p.35).

2.3.4 Síntese das observações

Em síntese, cruzando a análise das três observações, podemos verificar que, apesar das premissas dadas pela investigadora terem sido as mesmas, a organização das três aulas poucos pontos em comum teve, donde se pode inferir que as práticas de Expressão Dramática/Teatro das três professoras participantes são significativamente diferentes. As três optaram, como já foi anteriormente referido, por estabelecer um tempo próprio para a aula, sem qualquer cruzamento com outras áreas disciplinares, contudo, pouco mais do que isso tiveram em comum.

Analisaremos em primeiro lugar os pontos comuns.

O primeiro aspeto em comum refere-se à utilização da música (T1, T2), embora mesmo aqui haja uma significativa diferença: na primeira turma ela foi estímulo, na segunda, recurso para uma estratégia de imitação e cópia.

Outro aspeto foi a capacidade das professoras (T1, T3) para perceberem, através do comportamento das crianças, o excesso de tempo de duração da atividade. Mesmo aqui, as atitudes foram diferentes: na T1 houve essa constatação, mas não

alteração da atividade, na T3 os alunos foram solicitados a pronunciar-se antes da continuação da mesma. Nas duas, a atividade continuou.

Ponto também comum em duas turmas (T1, T2), as sugestões de que os alunos copiem movimentos de colegas e da própria professora. Na turma T3 há apenas uma sugestão indutora de imitação durante toda a aula.

Situação comum às três turmas, foi a efetivação da avaliação da atividade, embora, também aqui feita de formas diferentes: na T1 essa avaliação é apenas da professora e muito reduzida, na T2 é feita essencialmente pela professora, com, apenas uma questão posta aos alunos e na T3, professora e alunos participam ativamente na avaliação, mas apenas se pronunciam em relação ao comportamento e não ao desempenho.

Interrupções para chamadas de atenção são, também, comuns às três turmas, havendo, numa (T1) problemas comportamentais solucionados com expulsão do trabalho e da sala e noutra, (T3) momentos de grande desconcentração.

Um aspeto importante a salientar em duas turmas (T1, T3), foi a existência de um grupo que vê enquanto os outros fazem (público).

Não sendo comuns, há aspetos relevantes a referir: regras dos jogos e exercícios bem definidas, estímulo à participação voluntária das crianças, apelo a que os participantes mostrem o que pretendem de forma que os outros “vejam”, solicitação de que não se façam comentários desagradáveis deixando cada um expressar-se como sente.

Aspeto, também, não comum, mas muito presente numa das turmas, a classificação do trabalho das crianças com “bem” e “mal”, situação que, como já referimos anteriormente, pode sugerir a ideia de que há formas corretas e incorretas para a expressão individual.

Cruzando, agora, aquilo que foi dito na entrevista com o que nos foi dado perceber na prática observada, podemos constatar que, em termos gerais, as declarações prestadas nas entrevistas estão em consonância com as práticas, havendo, contudo, alguns aspetos a referir.

Relativamente à professora P1 embora tenha assumido, na entrevista, não planificar as aulas de expressão dramática/Teatro com antecedência, usando muitas vezes o improviso quando a dinâmica da aula se revela propícia, como podemos verificar nas declarações abaixo citadas, não foi contudo o que pudemos verificar na aula observada: a professora tinha a sua aula estruturada, havendo, inclusivamente, recurso a materiais previamente construídos. Interrogamo-nos sobre se isto se verificou apenas porque a aula tinha a presença da observadora, contudo revela que a docente reconhece o valor de uma aula planificada com objetivos definidos.

“O que faço é improvisado. Aproveito uma situação. Acho que sou boa no improviso, coisas muito construídas, não sou muito.”

De notar que esta docente, na entrevista, afirmou que frequentava peças de teatro para a infância e tinha já apoiado um grupo de teatro infantil, mas considerava que os espetáculos para adultos eram demasiado longos e pouco apelativos. Na entrevista, a P1 referiu também ter pouco conhecimento dos documentos curriculares na área da expressão dramática/teatro e considera que a expressão dramática/teatro pode ser uma estratégia para aprofundar conteúdos curriculares de outras áreas e contribuir para a integração curricular. Esta forma de organização curricular não foi

visível na situação observada, o que eventualmente se relacionará com a interpretação do pedido da observadora, relativo a uma atividade de expressão dramática.

Outro aspeto assumido pela professora P1 foi o facto de considerar o trabalho nesta área como uma “terapia” que permite libertar da tensão e do cansaço motivados por um ensino muito “maçudo”, segundo as suas próprias palavras. Daí, parece-nos, a escolha do último tempo de aulas para agendar no seu horário estas atividades, de uma forma coerente com os seus pressupostos. O que já não parece muito coerente são os lamentos registados na entrevista e que abaixo se citam.

“No horário 1h à 2ª feira, nunca sobra tempo. É ao final do dia, péssimo, por isso é que não sobra tempo para fazer nada. 1h à terça-feira e é igual. 2h à sexta, aí é que consigo cumprir ou dramática ou plástica, só expressão, sem estar ao serviço de outras áreas.”

De referir que a aula observada não decorreu no último tempo letivo, mas sim no penúltimo e que a construção do horário semanal é da responsabilidade da professora.

No que diz respeito à professora P2, parece-nos importante ilustrar aqui, como a sua conceção de Expressão Dramática surge espelhada na aula que nos foi possibilitado observar. Diz a professora:

“Junto com as outras áreas. Por exemplo, quando eu faço dança, estou a usar a expressão dramática, não é? Não estou a fazer um teatro, mas estou a usar a expressão dramática. Agora, no ano passado estivemos a trabalhar canções, dança, tem muito a ver com expressão dramática, por exemplo a expressão facial, a expressão corporal, para mim, é tudo expressão dramática.”

Efetivamente, na aula observada, os alunos cantaram e dançaram, a partir do som emitido por um CD, misturando a dança com alguma expressão física.

Na entrevista, esta docente afirmou não ser frequentadora habitual de teatro, mas estar muito motivada para o trabalho letivo e formação contínua nesta área. De salientar que esta professora, embora assinale a dificuldade do cumprimento dos objetivos de expressão dramática no 1º ciclo, é a única que não se refere à desvalorização da educação artística face às outras áreas curriculares e defende com alguma intensidade que deverá ser o professor generalista a lecionar expressão dramática/teatro, não necessitando do apoio de professores especialistas, dada a sua preparação a este nível e às finalidades da abordagem artística no 1º CEB.

No caso da professora P3, parece-nos importante registar o facto de a aula ter decorrido num tempo específico, exatamente aquele que consta do horário semanal da turma, para a área de Expressão Dramática/Teatro. Na entrevista, esta docente afirma desconhecer as metas definidas para a expressão dramática/teatro, mas defende que esta deve ser abordada como área autónoma das restantes áreas curriculares (ao contrário de P2) e considera que os produtos finais para apresentação pública não têm relação direta com o trabalho desenvolvido nas aulas.

De notar que esta docente é a que menos se pronuncia sobre preferências teatrais e hábitos de frequência de espetáculos, embora mostre muito interesse em

frequentar atividades de formação contínua nesta área. No entanto, ao contrário de P2, considera que o professor generalista deve ser apoiado ou coadjuvado por um professor especialista na área da expressão dramática/teatro.

Assim, parece possível afirmar que as participantes neste estudo apresentam experiências pessoais diferentes a nível do teatro e que elas, de algum modo, influenciam as suas opiniões sobre o ensino nesta área e se refletem nas práticas pedagógicas. Embora estejam de acordo sobre a fruição teatral proporcionada às crianças pelas famílias e pela escola, apresentam diferentes concepções sobre o papel da expressão dramática/teatro, em particular no currículo do 1º Ciclo, e sobre o papel do professor generalista na leção dessa área e essas concepções parecem influenciar a forma como organizam as atividades.

IV - Considerações finais

O presente estudo pretendeu conhecer concepções e práticas de professores, na área de Expressão Dramática/Teatro, no 1º Ciclo do Ensino Básico.

De acordo com este pressuposto foram colocadas várias questões que se pretendeu ver esclarecidas: i) Que concepções têm os professores, sobre a Expressão Dramática/Teatro no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB)? ii) Que relação estabelecem os professores do 1º CEB entre a Expressão Dramática/Teatro e as outras áreas curriculares? iii) Quais as práticas, dos professores do 1º CEB, no que respeita às orientações curriculares para a área de Expressão Dramática/Teatro?

Tendo em conta estas questões, definiram-se objetivos específicos para o trabalho. Para a prossecução destes objetivos e a obtenção de respostas às perguntas de partida, elaborou-se um plano de pesquisa que incluiu entrevistas e observação de aulas.

Procuraremos agora relacionar os resultados obtidos com os objetivos do estudo, de modo a ser possível extrair algumas conclusões.

Relativamente ao primeiro objetivo, conhecer as concepções dos professores do 1º Ciclo sobre a Expressão Dramática/Teatro, consideramos que, de um modo geral, não é reconhecida a importância do “ver” Teatro como meio de formação imprescindível para quem assume a responsabilidade de trabalhar o Teatro com os alunos, havendo por parte das professoras entrevistadas uma quase ausência de hábito de ir a espetáculos, sendo por intermédio das crianças que o contacto com o Teatro se efetua.

À exceção de uma professora, que prefere Teatro para a infância por considerar os outros espetáculos fastidiosos e pouco apelativos, as outras duas manifestam vontade e abertura para ver qualquer tipo de Teatro, contudo várias razões são apresentadas como impedimento, sendo os custos e a falta de tempo as mais referidas. Curiosamente, é reconhecida a importância da fruição de espetáculos pelos alunos, registando-se a frequência média de dois por ano letivo, para além de haver, por parte das professoras, um assumido papel de divulgação e motivação para a frequência de espetáculos com as famílias. A componente de fruição, naturalmente associada à área de Expressão Dramática/Teatro, conclui-se assim, existe e é valorizada, pois é reconhecida como elemento importante na formação das crianças e posta em prática, tanto quanto é possível, dentro de condicionalismos vários, nomeadamente financeiros.

Relativamente a esta componente da Expressão Dramática/Teatro que passa pela fruição, todas as professoras reconhecem a importância de preparar uma ida a um espetáculo, bem como a discussão posterior. Contudo, esse trabalho fica diminuído pela dificuldade relativa ao conhecimento prévio dos espetáculos por parte das docentes.

A importância de preparar o saber estar numa sala de Teatro é também reconhecida por uma das professoras, assim como a noção de que os alunos que se encontram melhor preparados para ver Teatro são aqueles que têm o hábito e a prática das atividades de Expressão Dramática/Teatro na escola.

Apesar da referida desvalorização da importância de verem Teatro, elas próprias, unanimemente assumem-se como motivadas para a lecionação desta área curricular, que reconhecem de grande importância no percurso escolar dos alunos.

Essa motivação parece derivar, essencialmente, da sua formação inicial, registando-se, contudo, que todas as inquiridas tiveram, também, alguma prática ligada a grupos de Teatro ou Associações que lhes permitiram um contacto com o “fazer” teatral.

Verifica-se a generalização da formação inicial para a área de Expressão Dramática/Teatro, embora com níveis de qualidade e conceitos distintos sobre a importância da mesma. Quanto à formação contínua nesta área, é unânime a opinião sobre a sua escassez e os elevados custos da existente, contudo, duas das professoras manifestam-se bastante disponíveis para frequentar ações de formação nesta área.

Fica limitado, neste estudo, o aprofundamento do tipo de formação de cada professora, o qual nos permitiria obter mais dados quanto às suas competências para lecionar esta área, uma vez que foi perceptível haver diferenças de conceitos e conteúdos nas abordagens realizadas na formação inicial de cada uma, conforme já foi referido.

Este parece-nos ser um tema relevante como matéria para futuros estudos: analisar o tipo de formação que é facultado pelas instituições de formação de professores do 1º CEB, no sentido de perceber, não só o nível de formação que facultam a quem terá que obrigatoriamente lecionar esta área curricular, como também, se essa formação está de acordo com as novas orientações curriculares.

Existe também alguma confusão relativamente a denominações e conteúdos, bem como aos objetivos para a área de Expressão Dramática/Teatro. As inquiridas não assumem trabalhar a área do Teatro, para a qual consideram não ter formação, mas apenas a área de Expressão Dramática, embora tenham dificuldade em defini-la. É, contudo, a formação pessoal e social da criança o objetivo que surge referido com mais acuidade em detrimento da formação estética e artística, apenas referida por uma professora.

Nas entrevistas, esta área surge também, por vezes, rotulada como atividade pouco “séria”, próxima da brincadeira, cujo objetivo é apenas o de aliviar a tensão de uma componente curricular fastidiosa, embora esta conceção não seja unânime, parecendo decorrer de conceitos adquiridos na formação inicial.

De registar que as professoras assinalam a evidente apetência das crianças para as atividades de Expressão Dramática/Teatro, tanto na sua componente de vivência como de fruição, bem como o grande entusiasmo com que experienciam estas atividades, verificando-se a fruição de forma mais profícua, quando já têm alguma prática.

No que respeita ao segundo objetivo, identificar o tipo de articulação que os professores estabelecem entre a Expressão Dramática/Teatro e as outras áreas curriculares, verifica-se que a área referida, apesar do reconhecimento unânime da sua importância, é efetivamente relegada para segundo plano. Todas as professoras assumem incluir esta área no horário semanal, contudo, na grande maioria das vezes não é posta em prática, pois, o trabalho nas outras áreas absorve o tempo que deveria ser dedicado a esta, levando a que um trabalho efetivo de Expressão Dramática/Teatro, raramente se verifique. Como justificação para este facto, assinalam-se as dificuldades na gestão do horário derivadas de um assoberbamento de trabalho, motivado em parte pelas exigências atuais de apresentação de resultados nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Outras dificuldades apresentadas prendem-se com a inexistência de espaços adequados tanto para o decurso das aulas como para apresentação de trabalhos

finais, quando existem, e a necessidade de formação também é um dos aspetos referidos, nomeadamente quando se relaciona este trabalho com o Teatro, propriamente dito.

A prática da Expressão Dramática/Teatro surge, essencialmente ligada e interrelacionada com as outras áreas, o que, estando de acordo com as orientações pedagógicas para o 1º Ciclo, nomeadamente a integração curricular e a lecionação em monodocência, parece restringir o desenvolvimento desta área específica nas suas componentes essencialmente artísticas.

Assim, as professoras referem que a área de Expressão Dramática/Teatro é maioritariamente trabalhada como instrumento ao serviço de outras áreas e muito menos como área curricular autónoma. Como vimos antes, as professoras assumem enquadrar no seu horário semanal um tempo específico para o conjunto das várias expressões, o qual nem sempre cumprem. Este facto resulta numa frequência muito reduzida de trabalho específico na área investigada neste estudo, o que, certamente, leva ao pouco aprofundamento das características e finalidades específicas desta área curricular.

O conhecimento que as professoras têm das orientações curriculares para a área de Expressão Dramática/Teatro, nomeadamente as Metas de Aprendizagem, é parco, indo do desconhecimento total a conhecimento escasso ou básico.

Afigura-se-nos que haverá um maior conhecimento do programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, o qual designa esta área curricular apenas como Expressão Dramática o que poderá levar estas professoras a assumirem que o trabalho que realizam não é Teatro mas apenas Expressão Dramática, na perspetiva de uma área distanciada da linguagem artística do teatro e monopolizada por objetivos do âmbito da pedagogia.

Este aspeto prende-se com a apresentação, ou não, de um produto final decorrente de um processo de trabalho devidamente estruturado e o que se verifica é que essa apresentação não existe, ou quando alguma coisa se apresenta, não tem a ver com esse processo estruturado que conflui naturalmente num espetáculo final, mas sim com um objeto criado no momento, especificamente para ser apresentado ao público. Por outras palavras, o que se apresenta, quando se apresenta, são “teatrinhos” para “animar” as festas, normalmente derivadas de datas marcadas no calendário.

Não definido previamente como um dos objetivos deste estudo, mas surgido naturalmente no decurso das entrevistas, há um aspeto importante que se prende também com a relação que os professores estabelecem entre a área de Expressão Dramática/Teatro e as outras áreas: deverá esta área ser lecionada por um professor generalista ou especialista?

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a existência de um professor coadjuvante do professor titular de turma, para esta área artística, entre outras, é uma hipótese, apesar de, neste ciclo o ensino ser globalizante e da responsabilidade de um professor único. Esta coadjuvação não tem sido posta em prática, mas alguns estudiosos da matéria consideram imprescindível a existência de um professor especialista, sob pena de não se estar a realizar um trabalho sério.

Na análise que efetuámos surgem duas posições distintas: quem entenda ter formação suficiente e quem entenda não a ter e necessite de um professor especialista. Esta dualidade de posições relacionada com a legislação vigente e não aplicada, pensamos que seria, também, um objeto de estudo interessante para futuros trabalhos nesta área.

Ligada a este aspeto, surge a sugestão de uma das professoras para que áreas expressivas como a Expressão Dramática/Teatro transitem para as Atividades de Enriquecimento Curricular onde deveriam ser lecionadas por especialistas. Pelas suas palavras, pareceu-nos defender um alargamento da mancha horária no 1º Ciclo de cinco para oito horas, incluindo, assim, todas as áreas artísticas para além das cinco horas já existentes, onde estas estão contidas atualmente.

Parece-nos importante atentar nesta opinião e no que ela pode ter de pernicioso, na medida em que pode ser uma porta aberta à possibilidade de retirar a educação artística, neste caso em concreto a área de Expressão Dramática/Teatro, do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico, o que poderia corporizar-se num retrocesso relativamente às orientações curriculares vigentes.

Importa, contudo, não desvalorizar esta opinião, numa análise que deverá ser feita áquilo que são e ao que se pretende das Atividades de Enriquecimento Curricular no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, por forma a clarificar situações que induzem a este tipo de opiniões.

Quanto ao terceiro objetivo, caraterizar as práticas dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Expressão Dramática/Teatro, refere-se que, nas aulas observadas, todas as professoras optaram por estabelecer um tempo específico para o desenvolvimento da aula, contrariamente ao que assumiram ser a sua prática mais efetiva. Duas das professoras usaram o mesmo espaço da sala de aula, por inexistência de outro espaço, e outra usou uma sala polivalente da escola.

As referidas aulas decorreram, em duas das turmas, no tempo estabelecido para esta área, no horário semanal, e noutra a professora escolheu um tempo que se enquadrasse na sua dinâmica de trabalho do dia agendado.

Importante referir, também, que os tempos utilizados foram, dois deles, o último tempo letivo do dia e outro o último tempo da manhã, na senda do que já tinha sido afirmado como opção para o tempo atribuído a esta área, por forma a poder servir de escape a um excessivo peso da carga curricular correspondente às outras áreas.

As aulas foram organizadas num esquema de ateliê, embora as fases de cada um não fossem coincidentes. Houve uma primeira fase de aquecimento ou apresentação, fase de desenvolvimento em todos, fase de relaxamento apenas num, finalização ou avaliação em dois, mas de reflexão apenas num.

Pareceu-nos perceber que uma das professoras tem noção da necessidade da estruturação do ateliê em fases específicas e com objetivos definidos enquanto as outras duas, uma menos que outra, nos pareceram pouco conscientes dessa necessidade, pois desenvolveram uma aula pouco estruturada, sem preocupações com a progressão gradual e as fases próprias que uma aula deste tipo deve ter.

Na sequência do anteriormente referido, regista-se a ausência de um período de reflexão final entre os elementos do grupo em duas das turmas pelo que o processo de avaliação é feito exclusivamente pelas professoras, perdendo-se a possibilidade de um momento de avaliação coletiva como espaço de interiorização e consequente interrogação e discussão acerca do trabalho feito, bem como de acesso à tomada da palavra por parte dos alunos.

Quanto aos objetivos que nos foi possível inferir das práticas observadas, há, em duas das turmas, objetivos claros, enquanto noutra nos foi difícil perceber quais os objetivos que estavam subjacentes à atividade desenvolvida. Numa das turmas inferem-se os objetivos de apropriação do espaço, conhecimento do corpo, utilização e transformação de objetos e comunicação utilizando linguagem não verbal; noutra, a

apropriação do espaço e a dramatização de diversas situações de forma não verbal, que incluem emoções, estados, ações, características e preferências. Na terceira, como já foi referido acima, foi-nos difícil perceber os objetivos que estavam na base da atividade, para além de imitação e reprodução dos gestos da professora.

Em duas das aulas observadas, regista-se a possibilidade de participação voluntária dos alunos nas atividades, o que permite a sua participação apenas quando se sentem preparados e não sob pressão e numa das aulas verifica-se o recurso à votação como método de aferição dos moldes de continuação do trabalho, forma interessante da prática da cidadania.

Há também, em duas turmas, a utilização do recurso à música, a qual pode ter um papel fundamental como indutor das atividades a desenvolver. Contudo, nestes dois casos, limitou-se a funcionar, numa, como forma de ajuda à concentração, noutra, como base que os alunos seguiam no seu movimento e canto.

As regras e as instruções foram claramente explicitadas em duas das turmas, aspeto de grande importância para um profícuo decurso das atividades propostas.

Nas mesmas duas turmas, foram recorrentemente utilizadas questões de estímulo à criação, promovendo-se o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Numa destas turmas, em simultâneo, e noutra quase exclusivamente, as professoras apelaram à imitação e cópia dos seus próprios gestos e dos gestos dos colegas, numa atitude inibidora da possibilidade de criar, por parte das crianças.

Como estratégias para manter a atenção dos alunos, apenas diversas chamadas de atenção ao longo da aula, em todas as turmas, bem como uma tentativa por parte de uma professora de manter a atenção dos alunos baixando a voz, sem grande preocupação em tentar perceber o motivo da desatenção e desconcentração que, em alguns casos, se deveu a uma duração excessiva das atividades.

Na estratégia de trabalho adotada por duas das professoras existe sempre o “público” constituído pelo grupo de alunos que veem enquanto outros fazem. Esta estratégia permite a existência de um olhar exterior, não só o da professora como dos alunos entre si: para uns, a possibilidade de ter um espelho onde se reflete o seu trabalho e para outros a de poderem fazer a sua própria reflexão observando os colegas.

Este olhar da professora, numa das turmas, leva-a a fazer avaliações de “bem” e “mal” no desempenho dos alunos sem cuidar que não há uma forma única de se expressar e que neste tipo de atividades deve ser respeitada a expressão individual de cada um, estimulando o aperfeiçoamento, mas não fazendo uma avaliação deste tipo.

Um outro aspeto que nos parece importante referir é o facto de que, numa das turmas, com um aluno com Necessidades Educativas Especiais, a professora usou estratégias específicas para a sua integração nas atividades, ao longo de toda a aula.

Quanto ao quarto e último dos objetivos deste estudo, relacionar as conceções e as práticas observadas em Expressão Dramática/Teatro no 1º Ciclo do Ensino Básico, parece-nos curioso constatar que, do ponto de vista de organização e prática, foi a professora que manifestou a necessidade de ter um professor especialista como coadjuvante, aquela que organizou a sua aula de forma mais completa, enquanto quem se assumiu preparada, sem necessidade de um especialista, foi quem teve uma prática menos estruturada.

As aulas foram todas organizadas usando um tempo próprio, apesar de, na entrevista, duas das professoras terem expressado a sua dificuldade em fazê-lo.

Presume-se que isto se deveu ao facto de ter sido solicitado pela investigadora a observação de uma aula de Expressão Dramática/Teatro.

É curioso registar que, em duas das turmas, o momento escolhido ou agendado no horário semanal é o último tempo do dia, apesar das referências, nas entrevistas, a que deixar estas atividades para o final significa que nunca se realizam, uma vez que, atrasos na conclusão do trabalho de outras áreas, subtraem tempo a esta. Neste sentido, a importância dada pelas professoras, na entrevista, à educação artística, parece entrar em contradição com esta escolha de *timing*, aparentemente mais relacionada com uma conceção da educação artística como escape para a sobrecarga de outras áreas curriculares.

Cremos que uma das limitações do estudo agora apresentado se deve ao facto de ter sido feita apenas uma observação em cada uma das turmas o que restringiu um pouco a possibilidade de observar as professoras em ação, num contexto menos formal e estruturado, o que permitiria aferir melhor das suas práticas em contexto de sala de aula.

No caso em apreço, apenas tivemos oportunidade de observar uma aula específica, com tempo determinado, para a área de Expressão Dramática/Teatro, embora nas entrevistas as professoras tenham assumido que trabalhavam esta área principalmente integrada nas outras áreas. Teria sido importante observar uma aula desse tipo.

Teria sido útil, também, a realização de uma pequena entrevista após a observação, de modo a conhecer os objetivos que as docentes definiram para as suas aulas. Este tipo de aprofundamento, porém, exigiria mais tempo para o tratamento de dados do que aquele de que dispomos no âmbito dos atuais mestrados.

Decorrente da investigação efetuada, cremos que a Expressão Dramática/Teatro no 1º Ciclo do Ensino Básico, apesar de área curricular disciplinar e, portanto, obrigatória, é tratada como área marginalizada, embora, teoricamente valorizada. Ou seja, é-lhe reconhecida a sua importância como atividade que promove a formação pessoal e social da criança e, embora de forma menos salientada, como uma área importante no seio da educação artística. Contudo, o tempo que lhe é dedicado é um tempo menor, que podemos mesmo considerar como o remanescente de outras áreas curriculares, muitas vezes como lenitivo para as exigências dessas outras áreas, relativamente às quais há maior pressão para a apresentação de resultados quantitativos.

Parece ser possível concluir que, em relação à Expressão Dramática/Teatro no 1º Ciclo, apesar da disponibilidade dos docentes, há um longo trabalho a realizar, quer do ponto de vista da formação quer da definição de políticas educativas que atribuam a esta área o valor educativo que ela tem, sob pena de continuarmos a ter orientações curriculares propícias ao seu desenvolvimento e práticas restringidas, quer por desconhecimento, quer por diretrizes que contradizem as orientações curriculares e impedem ou dificultam a sua concretização.

Bibliografia

- Afonso, N. (2005) *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Albarelo, L; Digneffe, F; Hiernaux, J. P; Marois, C; Ruquoy, D; e Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva
- Araujo, G. Servera, E. Montero, M. Sampedro, L. Salas, B. (1998). *El Teatro en la Escuela*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Aznar, G. (2006). *Pesquisar o sentido da palavra criatividade*. Artigo apresentado no colóquio internacional sobre a criatividade: Universidade Paris IV
- Bardin, L. (2008). *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Beauchamp, H. (1997). *Apprivoiser le Théâtre*. Montréal: Les Editions Logiques
- Bercebal, F. De Prado, D. Laferrière, G. Motos, T. (2000). *Sesiones de trabajo com los pedagogos*. Ciudad Real: ÑAQUE Editora
- Bogdan, R. e Biklen, S.(1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto. Porto Editora
- Brook, P. (1993). *O diabo é o aborrecimento*. Porto: Edições Asa
- Carmo, H. e Ferreira, M.M. (2008). *Metodologia de Investigação. Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Caillois, R. (1990. *Os jogos e os homens*. Lisboa: Edições Cotovia, Lda
- Costa, I. A. (2003). *Desejo de teatro: o instinto do jogo teatral como dado antropológico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- De Ketelle, J.M. e Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget
- Desgranges, F. (2011). *Pedagogia do teatro: provocações e dialogismo*. São Paulo :Hucitec Editora
- Esteves, M. (2005). *A análise de conteúdo*. In. Lima, J.A. & Pacheco, J.A. (Org.s). *Fazer Investigação*. Porto: Porto Editora
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora
- Estrela, A. e Ferreira, J. (2001). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa
- Garvey, C. (1979). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra: Livraria Minerva
- Ghiglione, R. Matalon, B. (1992). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora

Grácio, R. (1995). *Obra completa: da educação (vol I)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Koudela, I. D. (2002). *Jogos teatrais*. S. Paulo: Editora Perspetiva

Laferrière, G. (1997). *La pedagogia puesta en escena*: Ciudad Real: Ñaque Editora

Landier, J.C. Barret, G. (1994). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: Edições Asa

Leenhardt P. (1974). *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Editorial Estampa, Lda.

Lima, J.A. Pacheco, J.A. (Org.s). *Fazer Investigação*. Porto: Porto Editora

Marcelo-Garcia, C. (1999). *Formação de Professores. Para uma Mudança educativa*. Porto: Porto Editora

Ministério da Educação (M.E.) Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (1990). *Reforma educativa: Ensino Básico Programa do 1º Ciclo*

Morais, M. F. e Bahia, S. (2008). *Criatividade conceito/necessidades*. Braga: Psiquilíbrios Edições

Pacheco J. A. (2006) Um olhar global sobre o processo de investigação. In Lima, J. A. Pacheco, J. A. (orgs). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora

Porcher, L. (1982). *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus Editorial

Pupo, M. L. (2011). *Abraçar e ser abraçado* in Desgranges, F. (2011). *Pedagogia do teatro: provocações e dialogismo*. São Paulo :Hucitec Editora

Quivy, R. Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva

Rodari, G. (1993) *Gramática da fantasia*. (3ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho

Rodrigues A. (2001). *A investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação de situações educativas*. In Estrela, A. E Ferreira, J. (orgs). *Investigação em educação: métodos e técnicas*. Lisboa: Educa

Ryngaert, J.P., (2009). *Jogar, Representar*. São Paulo: Cosac Naify

Savater, F.(1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: bases psicopedagógicas (vol 1)*. Lisboa: Instituto Piaget

Spolin, V (2008). *Jogos Teatrais na Sala de Aula*. São Paulo: Perspectiva

Teixeira, T e Teruel, T (2009). *De Freire a Boal*. Ciudad Real: Ñaque Editora

Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil: Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.

Documentos eletrônicos

Andrade, A. F. (2008) O teatro na escola: do teatrinho ao método dramático. Recuperado em 25 de novembro, 2011, de [www.portalabrace.org/.../Andreia%20Fernandes%](http://www.portalabrace.org/.../Andreia%20Fernandes%20)

André C. M. (sd) Escola é lugar para artes? Recuperado em 20 de agosto, 2011, de www.portalabrace.org/.../Carminda%20Mendes%20

Boy, T. C. S. (2008). Estética da existência na pedagogia teatral Recuperado em 3 de janeiro, 2012, de www.portalabrace.org/.../respedagogia.htm

Cabral, B. (2007) Pedagogia do teatro e teatro como pedagogia. Recuperado em 25 de novembro, 2011, de www.portalabrace.org/.../Pedagogia/

Carvalho, D. H. B. (2010) A efervescência das pesquisas no âmbito da pedagogia do teatro e as práticas teatrais em salas de aula. Recuperado em 20 de agosto, 2011, de www.portalabrace.org/.../pedagogia/

Cavassin, J. (2008) Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. Recuperado em 24 de agosto, 2011, de www.fap.pr.gov.br/.../08_Juliana_Cavassin.pdf

Dolci, L. N. (2004) Teatro na educação: desenvolvendo no aluno a capacidade de integração nos grupos sociais. Recuperado em 20 de agosto, 2011, de www.umce.cl/~dialogos/n08_2004/netto.swf

Gavira, G. e Lara, D. (2004) El taller de teatro: una propuesta de educación integral. Recuperado em 14 de Setembro, 2011, de www.rieoei.org/deloslectores/642Robles.PDF

Koudela, I. D. (2002) A nova proposta do ensino do teatro. Recuperado em 14 de Setembro, 2011, de revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/.../114

Koudela, I. D. (2006) Pedagogia do teatro. Recuperado em 3 de novembro, 2011, de portalabrace.org/Memoria%20Abrace%20X%20digital.pdf

Koudela, I. D. (2008) A ida ao teatro. Recuperado em 23 de janeiro, 2012, de <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420090630140316A%20ida%20ao%20teatro.pdf>

Rosseto, R. (2008) O espectador e a relação do ensino do teatro com o teatro contemporâneo. Recuperado em 22 de janeiro, 2012, de www.fap.pr.gov.br/.../10_Robson_Rosseto.pdf

Referências normativas

Decreto Lei nº 139/2012 - Diário da República nº 129, 1ª série, 5 de julho de 2012

Despacho 17169/ 2011 - Diário da República nº 275, 2ª série de 23 de dezembro de 2011

DGDCI – ME (2010) Metas de aprendizagem. On line até outubro de 2012

Índice de Anexos

Anexo I – Entrevista à Professora P1

Anexo II – Entrevista à Professora P2

Anexo III – Entrevista à Professora P3

Anexo IV – Grelha de Observação de aula P1

Anexo V – Grelha de Observação de aula P2

Anexo VI – Grelha de Observação de aula P3

Anexo VII – 1ª fase da AC: recorte em unidades de registo e criação de indicadores - AC E1

Anexo VIII – 1ª fase da AC: recorte em unidades de registo e criação de indicadores - AC E2

Anexo IX – 1ª fase da AC: recorte em unidades de registo e criação de indicadores - AC E3

Anexo X - 2ª fase. Criação de subcategorias e categorias e sua inserção nos temas

Anexo XI - Análise da observação 1

Anexo XII - Análise da observação 2

Anexo XIII - Análise da observação 3

Anexo XIV - Tabela AC das observações - Fases da aula

Anexo XV - Tabela AC das observações - Objetivos da atividade (inferidos)

Anexo XVI - Tabela AC das observações - Estratégias de ensino do professor

Anexo XVII - Dimensões de análise T1 - Estratégias de ensino do professor

Anexo XVIII - Dimensões de análise T2 - Estratégias de ensino do professor

Anexo XIX - Dimensões de análise T3 - Estratégias de ensino do professor

Anexo XX - Dimensões de análise T1, 2, 3 - Estratégias de ensino do professor

Anexo 1

Entrevista realizada a 26/10/2011 - Professora P1

Costumas ver teatro?

Costumo, às vezes levo os meus afilhados, principalmente teatro infantil.

E tu, enquanto adulta?

Nem tanto. Também te digo, acho determinadas peças muito maçadas. Mas vejo as tuas todas.

Por força da tua companhia infantil é para aí que te diriges...teatro para adultos nem tanto...porquê? Porque não gostas...

Não sou grande apreciadora, gosto muito de ritmo. Depende do teatro, se não for muito longo, se for uma mensagem que seja curta, gosto. Enfim, agora coisas muito longas...não. Se calhar porque as peças que eu assisti foi quando andava no liceu, e eram assim um bocado maçadas, aqueles temas assim mais chatos.

Então, que tipo de peças escolherias?

Escolheria comédia

Durante a formação inicial tiveste formação em expressão dramática/teatro?

Tive expressão dramática no último ano, eu gostei. Duas vezes por semana o ano todo.

Trabalhávamos a expressividade do corpo, exercícios como os que se fazem no 1º ciclo. Pegávamos num tema, trabalhávamos esse tema. O trabalho final foi o Pedro e o Lobo, sem falas, sem texto.

Como classificarias essa formação?

Muito básica, acabava-mos sempre por repetir os mesmos exercícios, sempre as mesmas atividades. Aquilo era divertido porque era uma maneira de passarmos um bom bocado, uma maneira de exteriorizar um bocado durante os estágios e os trabalhos, ali libertavas-te um bocado.

Achas que te deu formação para o teu trabalho?

Deu alguma formação, muito básica, não foi suficiente. A formação fui buscá-la a outro sítio, a ver os outros atuar, os teatros, foi aí, porque no curso não.

Tens feito formação contínua nesta área?

Formação contínua não, e tenho pena.

E porquê?

Porque é fundamental, porque o nosso ensino está muito centrado só para aquelas áreas (português, matemática) e há miúdos que têm outras aptidões. Os vários tipos de expressão, qualquer uma, musical, plástica ou dramática, permitem a esses miúdos exprimirem-se de outra maneira e nas outras áreas não têm essa possibilidade.

E não fizeste porquê?

Porque não há ou então não tive esse conhecimento, se há não chega a todos os professores. Lembro-me de ter feito em expressão plástica, no início, noutra concelho. O que há é sempre à volta de matemática, língua portuguesa, nestas áreas não há e que eu acho importante.

A pouca formação que tiveste possibilidade de fazer, mesmo nas outras áreas, como a classificarias?

Não, pelo menos as que fiz em exp. Plástica, as técnicas já as sabia, no curso foi boa a formação. É chapado, é assim e desenrasquem-se. É mais uma receita. É mais passar tempo, é as pessoas ganharem dinheiro sem...

Tens alguma experiência de participação em grupos de Teatro?

Não, a única coisa que eu faço é ajudar a Sofia.

Explica lá o que é isso de ajudar a Sofia...(a Sofia tem uma livraria infantil e faz animações)

Ela cria uma personagem nas noites mágicas. A personagem é alguém que, supostamente é amiga das fadas e que vem com uma missão. É uma personagem divertida, gosto dela porque é muito colorida. É alegre.

Por acaso, as miúdas gostam muito desta personagem. Há uma aluna que frequenta essas noites, o nome ficou e a personagem ficou.

Também participei e fiz parte de grupos de jovens em que fazíamos pequeninos apontamentos. Havia a parte de reflexão e de comédia. Faço tudo o que seja muito pequenino em que não tenha de me expor muito.

No início fico um bocado envergonhada. Participei nesta atividade com a Sofia porque é um mundo que me diz muito.

As famílias dos teus alunos levam-nos ao teatro?

Não, nada, zero! Tenho só um aluno, o filho da Sílvia, um aluno em 24. O meio familiar também é muito pobre e não valoriza muito esse aspeto, possivelmente não entende.

Mas os miúdos gostam, quando eles vão, gostam.

Quando fazemos pequenos autos de Natal, leitura de poemas, gostam, participam. Às vezes lá tenho um bocadinho de tempo e disposição, também é preciso disposição.

Através da escola, os alunos vão ao teatro?

Vão, sempre que há alguma atividade.

Com que frequência?

Vão ao teatro 1 ou 2 vezes por ano. Se for mais perto talvez mais vezes, não implica gastos, é só o preço dos bilhetes. Às vezes vêm cá contar histórias, não sei se é considerado teatro...

Onde/a que teatros e espaços de fruição artística vão, fora da escola, assistir a espetáculos?

Ao Centro Cultural, aqui.

E o teatro vem até à escola?

Aqui na escola, para além da Sofia contadora de histórias, não tenho experiência.

O ano passado foi no pátio, vieram apresentar a peça, uns de Lisboa, tentar cativar para irem ver no CCC.

Como são organizadas as idas ao teatro?

Tem a ver com o tema e a atividade de ano, PAA.

Escolhemos temas consoante o que nos apresentam. Também a variedade não é muita.

E essas idas ao teatro, o professor prepara, de alguma forma?

Quando o professor tem conhecimento do tema (às vezes vou e não sei). No ano passado fomos ver aquela peça que não achei piada nenhuma, achei os sons muito agressivos, mas foi interessante.

A partir dos poemas do António Torrado...

Quando conheço o tema, falo do autor, quando não sei o tema...depois da peça é que tento perceber se eles entenderam, o que é que perceberam.

Acontece teres hipótese de ver a peça antes?

Nunca vou ver a peça antes, só tirando aqueles espetáculos, quando vamos ver aqueles, o La Féria, tenho conhecimento através da televisão ou nas sínteses, nos livrinhos, nos panfletos.

E quando o teatro vem à escola? Neste caso a Sofia contadora de histórias...

O espaço é a biblioteca. Não foi uma turma, foi 2 turmas de cada vez.

Noutra escola foi na minha sala. Consegui dispor a sala e foi melhor, em torno, de roda, foi diferente, com maior interação dos miúdos. Estiveram mais atentos e não tão inquietos. Os mais distraídos acabam por se perder.

O espaço é, ou a biblioteca ou a sala de aula, que também não são muito grandes, com todo o material e o nº de alunos....

Outro tipo de espaços não há, só se for o pátio e é preciso que o tempo esteja bom.

Conheces as metas da expressão dramática/teatro para o 1º ciclo?

Se calhar, algumas. Não tanto, como te digo é das tais áreas que acabam por ficar em 2º plano. Porque acabam por nos exigir tantas coisas...

O que faço é improvisado, é também para aliviar a tensão ou o cansaço, aproveito uma situação, o nosso ensino é tão maçudo, vou improvisando para aliviar. Acho que sou boa no improviso, coisas muito construídas, não sou muito.

Permitir que outros, os tais alunos, através desses jogos, ficamos a conhecer melhor os alunos, às vezes até achas que ele não sabe nada, não dá nada e surpreende-te. Gosto.

Como não as conheces muito bem, também não me saberás dizer se são exequíveis...

Não.

Que opinião tens acerca dos objetivos definidos nas orientações curriculares para a área de expressão dramática/teatro?

Pô-las em prática é quase impossível. Se queres que eu te diga, na minha turma tenho muitos ritmos de trabalho. Logo aí corta, depois temos muitos projetos para além do que tens que dar e depois porque se valoriza muito mais...

Agora, no 4º ano, o papão das provas de aferição, tem que se estar preparado, enquanto eu acho que tudo ajuda no fundo para complementar os miúdos.

A expressão dramática ainda se faz alguma coisa, na musical-----! A expressão plástica...

Tenho o meu horário, lá consigo fazer--- à 2ª e à 6ª, jogos de exploração do espaço, imaginação, mas nem sempre dá, como tenho muitos ritmos ficam sempre trabalhos por..., a turma não vai toda ao mesmo tempo.

Que tempo semanal dedicas a esta área?

A sexta feira é quando consigo, 1h, 1h30m. Esse tempo a dividir por todas as expressões...

Também ponho na língua portuguesa um pouco de expressão dramática..

De que forma integras esta área na tua planificação?

Não integro!!! Ha, ha, ha, ha!

Quando surge, ou quando vejo que o texto dá para isso, como motivação.

Relaciono apenas com língua portuguesa, nas outras áreas não.

Em matemática consigo ir à plástica.

A pergunta seguinte já é quase redundante, mas em que horário trabalhas a expressão dramática/teatro?

No horário 1h à 2ª feira, nunca sobra tempo. É ao final do dia, péssimo, por isso é que não sobra tempo para fazer nada. 1h à terça feira e é igual. 2h à sexta, aí é que consigo cumprir ou dramática ou plástica, só expressão, sem estar ao serviço de outras áreas. Nem todas as semanas há dramática, é muito mais plástica.

Consideras que o que trabalhas com os alunos é expressão dramática ou teatro?

É uma expressão....Teatro não!

Teatro não, porquê?

Para mim tem que ter personagens, aquelas coisas todas. São jogos de expressão. Não sou uma expert nessas coisas.

Considero que é uma expressão...se calhar para vocês é teatro...

Também já falámos sobre isto, expressão dramática de forma autónoma ou ao serviço de outra área? Em que proporção?

Fifty fifty, como área autónoma ou instrumento. Naquelas duas horas consigo fazer render mais o peixe...mais ou menos ela por ela.

Apresentas um produto final do trabalho desenvolvido?

Pouco. Não temos muito espaço para isso...as festinhas...só entre eles.

Já fiz outras experiências.

Fala um bocadinho dessas experiências...

No Natal representação com os miúdos, uma dança, eu sou mais da dança, formação em ballet dos 9 aos 16. Inspiro-me nisso quando tenho alguma coisa para apresentar.

Já fiz outras experiências. No Natal representação com os miúdos, uma dança, eu sou mais da dança, há miúdos com dificuldades em se expor verbalmente e optei mais pelo movimento, contar a história pelo movimento, pela dança.

No final do ano também peguei na fada Oriana e construí um teatrinho, noutra escola.

Os miúdos construíram tudo, cenários, adereços, etc. reciclámos papelão e fizemos quase tudo.

Fico triste por não fazer nada neste momento, do que já fiz.

E porque não fazes?

Partilhar a sala, não ter onde guardar as coisas...não sei, não consigo perceber, numa escola mais pequena fiz tudo.

As quatro estações, achei o máximo. (trabalho coletivo feito na escola com dinamização de outra professora)

Depois, se alguém faz alguma coisa e outro não faz...parece mal, enquanto numa escola pequena...por todas as escola onde passei tinha sempre atividades.

Essas atividades eram resultantes das aulas de expressão dramática/teatro?

Algumas eram resultantes do que tinham trabalhado ao longo do ano, um texto...

O 4º ano é que trabalhou a fada Oriana, mas eu é que motivei, tinha 2º ano, dei um passo em frente e acabei por fazer com os miúdos.

O facto de não termos espaço, um espaço onde possamos fazer essas atividades.

Estes duplos não dão para fazer nada, as pessoas não se reúnem a trocar ideias.

Faz falta espaço onde possamos fazer estas atividades, onde possamos andar à vontade...

Tens que desarrumar a sala, só aí perdes muito tempo e o espaço que fica também é pouco.

Anexo 2

Entrevista realizada a 30/10/2011 - Professora P2

Costumas ver teatro?

Pouco, costumo ver muito pouco :/ porque não tenho por hábito sair de casa, também não tenho muitas possibilidades de sair de casa. :/Lá em casa quem gosta mais de teatro sou eu e por isso estou condicionada à partida.:/ Por outro lado, em televisão pouco teatro há, há telenovelas, essas coisas todas, mas teatro há muito pouco.:/ Teatro de revista é uma coisa que eu não aprecio muito e que, às vezes, passa na televisão. Há teatro de revista e teatro de revista. Uma vez vi um que achei um espetáculo, tinha um humor inteligente, o teatro de revista é um humor mais banal, coscuvilhice, regatice, não gosto.:/ Tenho pena de não ver teatro.:/

Então, que tipo de peças escolherias, caso tivesses possibilidade?

Olha, teatro de revista não, outro tipo, qualquer outro tipo de teatro. :/

E, mesmo aqui no CCC, não te deslocas para ver nada?

Não tenho hábito de ir, nem ao Centro Cultural do Cartaxo às vezes vejo, mas não é um hábito, não se cria propriamente um hábito. Quando tenho possibilidade de ver vejo.:/

Nos últimos dois anos, quantas vezes foste ao teatro?

Para aí uma vez, nestes últimos dois anos não tenho ido a lado nenhum.:/ Posso mesmo dizer, é o preço.:/

O que eu gosto mais é opereta ou bailado. Bailado, isso eu gosto imenso, mais do que teatro.:/

E isso, vês mais?

Não também não vejo, ainda há menos possibilidade de ver bailado ou opereta.:/ Para ver teatro uma pessoa vai a Lisboa, mas como o meu marido não aprecia muito teatro eu sou muito condicionada a estas coisas.:/

E depois monetariamente também não tem sido...cada vez pior.:/ às vezes até podia ir mesmo aqui ao CCC, mas uma pessoa mete-se em casa, um dia de estafa, quer mesmo é um bocadinho de sossego em casa.:/ Faço teatro eu, com as minhas coisas.:/ Quando se passa o tempo todo fora de casa a gente quer é estar um bocadinho sossegada. Também é uma razão.:/

Durante a formação inicial, tiveste formação em expressão dramática/teatro?

Na altura apareceu logo a expressão dramática, durante os 3 anos do curso, Movimento e Drama, não sei se os três anos mas um ou dois foi.:/

Como classificarias essa formação?

Classificava de 4 numa escala de 1 a 5. Talvez fosse a cadeira que, na altura dava 4.:/, estava tudo em remodelação, a fazer experiências, às outras daria 2.:/ Achei que tinha qualidade :/enquanto as outras não, não passava só de teoria. Teoria pouco aplicada.:/

Que tipo de trabalho fizeste?

Trabalhava-se a confiança nos outros, a autoconfiança, a relação dos pares, mais nessa base:/ e também tinha um professor que, realmente, era um espetáculo.:/

Para já era uma cadeira nova e as pessoas achavam que aquilo era mais brincadeira que outra coisa.:/, mas eu por acaso tive sempre a parte de psicologia. Também, quem ia para o curso do magistério não tinha tido psicologia e eu já tinha tido. Tinha o 7º ano feito, tinha tido psicologia e as outras colegas não tinham. Parece que não, tem alguma influência. E isso, durante o curso pesou porque eu era muito crítica e os outros não eram. Não tinham uma base para poder discutir alguns assuntos, para interpretar algumas teorias.:/

Tens feito formação contínua nesta área?

Não, fiz uma vez talvez. Ai não, fiz , fiz. A minha cabeça já me prega partidas. Fiz há muitos anos uma. Fiz algumas esporádicas. Depois fiz uma na secundária que foi o professor enquanto ator, na verdade o professor enquanto ator tem muito que se lhe diga em relação ao teatro.

Essa sim foi muito interessante, a partir de textos fazer teatro, remodelar textos, ver todos os aspetos ligados à “mise en scène” e foi muito interessante:/ mas o senhor também era muito interessante, era fora do normal, as ideias dele eram um bocadinho para além. Quem está neste campo deve ser um bocadinho para além.

Qual a tua opinião acerca da formação nesta área?

Classificaria de 5, aí classificaria de 5:/ Mesmo formação pessoal, não só profissional, mesmo pessoal, desenvolvimento do auto conhecimento, relação...foi muito bom:/

Tiveste alguma experiência de participação em grupos de teatro?

Participei a pedido de uma pessoa que trabalhava em teatro que também era professor, participei num teatro feito de propósito para a Câmara, sobre o vinho.

Éramos 3 personagens, arranjámos a peça, com a duração de uma hora, dissertámos sobre o vinho...no âmbito da Festa do Vinho, Cartaxo Capital do Vinho:/

As famílias dos teus alunos, levam-nos ao teatro?

Olha, muitos vão ao teatro, há um grupo minoritário que vai, 4 em 20. Também conforme as épocas. Mas a maior parte tem conhecimento de ida ao cinema, ao teatro, /mas há um grupo que nem ao cinema foi.

Daí nós insistirmos, quando há sinais de perigo, em procurar o teatro, algum espetáculo de qualidade para esses poderem ver:/

Achas que os alunos gostam de ver teatro?

Eu acho, gostam muito!

Da experiência que eu tenho daqueles alunos que vão àqueles teatros que as pessoas dizem que são maçadores...uma vez no CCC:/...desde que estejam preparados, sensibilizados para isso:/ Eles gostam muito de tudo quanto sejam histórias:/

O que consideras preparado?

Desde que haja um trabalho prévio:/ Às vezes há a ideia de que o teatro é representar só e dizer umas coisitas...mas depois, a nível de teatro há muitas coisas que se podem pôr em cena para fazer o próprio teatro. Talvez mais moderno, digamos assim:/ E essas pessoas não estão habituadas. /Ou começar uma peça de trás para a frente, ou...há imensas coisas que se podem fazer, aplicar no teatro que não são as pessoas a declamar propriamente.

É também pela linguagem, pela história, às vezes a linguagem não é fácil de perceber, mas desde que haja um trabalho de preparação, de estimulação sobre o que se vai passar...quando se trata de peças que são um bocadinho mais complicadas, de imediatamente serem percebidas. /Quando não percebem imediatamente eles baralham-se e falam e depois já não têm interesse, não são capazes de apreciar, daí às vezes, fazerem barulho na sala de teatro.

Então tu costumavas preparar...

Preparar, preparar, foi só daquela vez porque era muito difícil:/ O que eu costumo preparar é o saber estar, porque isso, eu faço questão mesmo, eles saberem estar quando vão a um teatro, saber apreciar e saber estar, /depois há todo um trabalho que nós não precisamos preparar porque eles estão habituados a fazer os trabalhos rítmicos, trabalhos de expressão, trabalhos ligados ao movimento e Drama, já estão à partida sensibilizados:/

Através da escola, os alunos vão ao teatro?

Através da escola, sempre que há possibilidades vão ao teatro.:/ E só não vão mais porque não há transporte :/e fica muito caro, não é?:/
Porque desde que seja aqui no Cartaxo, vamos.:/

Com que frequência?

Duas vezes por ano.:/ Às vezes não se vai mais porque não há.:/ Sempre que há hipóteses e vale a pena, vamos.:/

Onde, a que teatros e espaços de fruição artística vão, fora da escola, assistir a espectáculos?

Vão a Santarém, a Lisboa.:/ e aqui ao Cartaxo. :/Lisboa vão menos, vão mais vezes a Santarém.:/

Com a escola estamos muito condicionados aos transportes.:/ E depois, tudo quanto é da escola é pago pelos pais, não é gratuito.:/

Como são organizadas as idas ao teatro?

Pode ser por turmas ou escola inteira. :/Falamos aos pais, normalmente dizem logo que sim, :/também não pedimos muitos dinheiros, quando damos essa informação é porque já sabemos à partida que eles podem, dois euros, três euros...:/
Arranjamos mais pessoas, cada grupo dois adultos.:/ e vamos a pé, aqui, vamos a pé, é bom andar a pé.

É habitual o professor ir assistir previamente ao espectáculo?

Não é habitual ir assistir ao espetáculo antes de ir vê-lo com os alunos porque não dão o espetáculo antes para nós vermos.:/ mandam, às vezes a divulgação, os folhetos que dizem o que se vai passar.:/ mas propriamente vermos, não.:/

Por isso é que uma pessoa, às vezes vai e apanha uma desilusão. :/Eu nunca apanhei nenhuma desilusão porque eu gosto sempre :/e eles também gostam sempre. Podem perceber um bocadinho menos ou um bocadinho mais, mas nunca dizem que não gostaram. :/Quando há alguns que gostam menos pergunto porquê e depende da abordagem que se faz, explica-se um bocadinho mais o tipo de teatro.:/...há teatro moderno que nem os adultos gostam, não percebem, mas eu gosto. Sou aberta a qualquer.:/

Este ano até estava a pensar ir ao teatro Maria Matos e o que me está a impedir ir com os meus alunos fazer algumas oficinas, visitar mesmo por detrás do teatro é mesmo o transporte porque eu queria ir com a minha turma.:/ Há coisas que não se podem fazer em grande grupo.:/

Senão não dá, se eu tenho um objetivo e o objetivo é só para aqueles x alunos, não dá para levar, não é uma questão de egoísmo. As visitas da escola são com 118 alunos ou em coordenação de ano.:/

Porque há coisas que só fazem sentido para mim porque as gosto de trabalhar depois. Porque eu não gosto de fazer nada só por fazer. As coisas têm um propósito

Eu, por acaso gostava de ir, duas vezes por período já tem sentido e já dá para fazer uma continuidade.:/

Agora, o primeiro é em Novembro, já estou a ver que não dá. Para já paga-se três euros, não é uma coisa do outro mundo.:/, mas depois acrescido de transportes, é duro, já vi que não.:/ Lá está, não dá.:/

O teatro vem até à escola?

O teatro, nós temos tido informação de que o teatro pode vir à escola.:/ Mas que escola? Olhando para a minha escola, o teatro vindo a esta escola não ia resultar.:/ Um contexto de histórias, tudo bem.:/ mas não temos espaço para receber.:/

O que achas que era necessário?

Talvez um auditório! Ha, ha, ha!:/

Onde, em que espaços, na escola, veem teatro?

Onde nós fazemos as nossas brincadeiras aqui, porque não é bem teatro, os nossos projetos, fazemos aqui porque temos uma sala que é para reuniões, que é a sala da Dorinda. Juntamos todos para fazer o plano e depois para avaliar,:/ mas depois quando é para fazer uma amostra de um teatro, ou qualquer coisa, torna-se difícil porque é na rua. Mas falta muita coisa na rua, é o som que nós não temos, é uma série de coisas...:/

Conheces as metas da expressão dramática/teatro para o 1º ciclo?

Textualmente não, mas sei o básico.:/ Sei o que é que eles pretendem com o ensino básico, é mais a parte de sensibilização, trabalhar com o corpo, mas conheço as metas.:/

Considera-las exequíveis?

Eu acho que é possível. São exequíveis.:/

Que opinião tens acerca dos objectivos definidos nas orientações curriculares para a área de expressão dramática/teatro?

Os objectivos vão de encontro às metas. Normalmente, o que tenho lido ao nível dos conteúdos programáticos/metastas de aprendizagem, não acho que esteja mal definido.:/

Tem é que se esmiuçar a coisa, não quer dizer que seja rigorosamente, nós temos um grupo, nós temos que ver o que fazemos com o grupo, por aí fora.:/

Agora, o objetivo pode ser uma certa utopia, assim de repente, mas também não diz que é mesmo o que tem de se fazer, portanto nós vamos arrançando estratégias, atividades, vamos trabalhar e vamos adequando até chegar ao nosso objetivo.:/ Os nossos objetivos vão sempre ao encontro das metas de aprendizagem.:/

Agora, é claro, também temos que nos adaptar à nossa realidade.:/

O que pensas sobre a expressão dramática/teatro em contexto curricular?

Penso que é muito importante que seja trabalhado,:/ agora o que eu penso também é que há muitas pessoas que dizem que não a trabalham porque não são capazes de a trabalhar.:/ Também, sou franca, não percebo, porque as pessoas não estão a pensar com certeza que se tem que ser ator ou que se tem de ser formado em expressão dramática:/ porque é o básico que eles pretendem, assim como na música, eles não pretendem que sejamos professores de música ou que ensinemos um instrumento musical, tem é que se sensibilizar e criar as capacidades para depois, mais tarde...:/

Continuo a pensar que há pessoas que não aplicam essa área no básico e nós somos formados para dar isso tudo, com essa desculpa que não é especialista, que é preciso especialistas, eu acho que não é preciso especialistas nenhuns, nós somos multidisciplinares, nós somos especialistas em tudo.:/

Que tempo semanal dedicas à expressão dramática/teatro na tua planificação?

É conforme, tem a ver com o trabalho que se faz a língua portuguesa, mais especificamente em l. portuguesa e também a matemática.:/ Ainda me estou a lembrar que, no outro dia, fiz o teatro dos problemas, isto, no fundo, é uma história.:/

Qualquer área tem a ver com as matérias. Há matérias que são mais fáceis de ser trabalhadas que outras.:/ Às vezes fazemos mais quando estamos a trabalhar certos temas em deficit de outros temas que nós trabalhamos menos. Em situações em que nos sentimos menos aptas, menos à vontade.:/

Eu não trabalho só a expressão dramática, costumo trabalhar a expressão musical ligada à expressão dramática, mas não só à expressão dramática, tem que estar sempre ligada a outra área. Pode ser área expressiva ou área curricular. Para a expressão dramática não aparecer tão isolada ou está ligada à música ou a outras áreas curriculares. E, às vezes, quando se está a trabalhar a expressão dramática está-se também a trabalhar a expressão musical.:/

Não há uma hora. Tenho, por exemplo, para expressão musical, uma hora, mas nessa hora trabalho também a expressão dramática.:/
Nas pequeninas coisas que nós fazemos a expressão dramática está presente.:/

Como relacionas esta área com as outras, em parte já respondeste...

O que não quer dizer que, quando há um trabalho mais....que requer um trabalho mais artístico, porque é um trabalho com mais rigor em que vamos trabalhar mais propriamente esta área, uma peça de teatro, por exemplo, isso já é diferente.
Já há um tempo em que há um trabalho de encenação, um trabalho da personagem, há um trabalho de trabalhar propriamente a linguagem, a expressão, o corpo, o movimento, o espaço, já é diferente.:/

Considera que o que trabalhas com os alunos é teatro ou expressão dramática?

Expressão dramática e quando me apetece, teatro. Então vou fazer uma peça de teatro pequena.:/
Diariamente, no dia a dia, as crianças trabalham sempre, quer se queira quer não, a expressão dramática, está ligado. Está ligado ao próprio corpo, à própria expressão, à própria linguagem.:/
Podemos trabalhar mais especificamente alguns aspetos da expressão dramática em contexto e depois também podemos ainda, trabalhar o teatro propriamente dito, numa outra perspetiva. Numa perspetiva mais de espetáculo, estes aspetos mais de uma tarefa propriamente dita de se fazer.:/
Embora depois que a expressão dramática está dentro da própria peça de teatro, isso já é mais complicado.:/

Se trabalhas esta área de forma autónoma ou como instrumento também já respondeste em parte...

Junto com as outras áreas. Por exemplo, quando eu faço dança, estou a usar a expressão dramática, não é? Não estou a fazer um teatro, mas estou a usar a expressão dramática.:/

Apresentas um produto final do trabalho desenvolvido?

Às vezes sim. Quando fiz o bailado da Menina do Mar, mas tinha muita expressão dramática porque era um bailado.:/
Agora, no ano passado estivemos a trabalhar canções, dança, tem muito a ver com expressão dramática, por exemplo a expressão facial, a expressão corporal, para mim, é tudo expressão dramática.:/ Ainda agora, este ano, eles também vão apresentar um trabalho.:/
Cada produto tem um processo de trabalho pode parecer que se faz trabalhos isolados, mas quando se junta é um todo. Parece isolado, mas não é isolado.:/
Tenho sempre um propósito, as coisas têm que ter um propósito, ou seja, e não faço nada para "inglês ver", faço em prol do crescimento e desenvolvimento do ser humano.:/
Agora, se por acaso dá para depois, por exemplo, dizer um poema...m poema tem expressão dramática, e trabalho a expresso dramática nos poemas. Tem linguagem e uma expressão.:/

Essa apresentação é feita em que moldes?

É nos espaços que haja, no Pavilhão, ou no CCC ou...ou no Auditório.:/

Pavilhão que não pertence à escola...

Espaços extra-escola, porque a escola não tem.:/ Só se for ao ar livre, o que propriamente não dá assim conforto nem é cómodo.:/ Já foi, em tempos. Em tempos tudo parecia mais cómodo. Nunca se nos punham problemas que hoje em dia se põem. Trabalhávamos mais, nessa altura, acho que se faziam trabalhos que hoje não conseguimos fazer.:/

Porquê?

Primeiro porque já estou velha e, como estou velha, demoro mais. ./Segundo a perspectiva de vida, se calhar, também mudou um bocado, o tempo desaparece rapidamente e as crianças são diferentes, o mundo também cai sobre eles.:/ Há todo um outro trabalho que queremos fazer e que dantes não fazíamos tanto porque já estava feito pela família.

Hoje em dia temos que trabalhar o saber estar, a postura, a linguagem, falar.:/ Há muita coisa a trabalhar, o gosto pela estética, o bom e o belo da vida.

É fundamental, hoje em dia, eles estão muito perdidos na sociedade de consumo.:/

E eu, graças a Deus, tenho uma turma que ainda está a viver o tempo do que é bom, não é o físico, são outras coisas. Têm bons pais. Isto é um ciclo, isto é uma bola. Ninguém é Deus, as coisas não aparecem assim. Mas por acaso é, têm bom coração, são boas pessoas.:/

Isto não se pode perder. Não as estrago.:/

Queres acrescentar mais alguma coisa...

Não há nada estático, as coisas não são o que são ou parecem ser, são o que nós quisermos e a nossa imaginação também. A partir daí podemos trabalhar o que nós quisermos e ser o que nós quisermos.:/

Eu posso pôr-me em cima de uma mesa a fazer uma dança que a minha turma não se importa nada com isso. Não é surpresa, é normal.:/

Não há nada estático, as coisas não são o que são ou parecem ser, são o que nós quisermos e a nossa imaginação também. A partir daí podemos trabalhar o que nós quisermos e ser o que nós quisermos.:/

./

Anexo 2

Entrevista realizada a 30/10/2011 - Professora P2

Costumas ver teatro?

Pouco, costumo ver muito pouco :/ porque não tenho por hábito sair de casa, também não tenho muitas possibilidades de sair de casa. :/ Lá em casa quem gosta mais de teatro sou eu e por isso estou condicionada à partida.:/ Por outro lado, em televisão pouco teatro há, há telenovelas, essas coisas todas, mas teatro há muito pouco.:/ Teatro de revista é uma coisa que eu não aprecio muito e que, às vezes, passa na televisão. Há teatro de revista e teatro de revista. Uma vez vi um que achei um espetáculo, tinha um humor inteligente, o teatro de revista é um humor mais banal, coscuvilhice, regatice, não gosto.:/ Tenho pena de não ver teatro.:/

Então, que tipo de peças escolherias, caso tivesses possibilidade?

Olha, teatro de revista não, outro tipo, qualquer outro tipo de teatro. :/

E, mesmo aqui no CCC, não te deslocas para ver nada?

Não tenho hábito de ir, nem ao Centro Cultural do Cartaxo às vezes vejo, mas não é um hábito, não se cria propriamente um hábito. Quando tenho possibilidade de ver vejo.:/

Nos últimos dois anos, quantas vezes foste ao teatro?

Para aí uma vez, nestes últimos dois anos não tenho ido a lado nenhum.:/ Posso mesmo dizer, é o preço.:/

O que eu gosto mais é opereta ou bailado. Bailado, isso eu gosto imenso, mais do que teatro.:/

E isso, vês mais?

Não também não vejo, ainda há menos possibilidade de ver bailado ou opereta.:/ Para ver teatro uma pessoa vai a Lisboa, mas como o meu marido não aprecia muito teatro eu sou muito condicionada a estas coisas.:/

E depois monetariamente também não tem sido...cada vez pior.:/ às vezes até podia ir mesmo aqui ao CCC, mas uma pessoa mete-se em casa, um dia de estafa, quer mesmo é um bocadinho de sossego em casa.:/ Faço teatro eu, com as minhas coisas.:/ Quando se passa o tempo todo fora de casa a gente quer é estar um bocadinho sossegada. Também é uma razão.:/

Durante a formação inicial, tiveste formação em expressão dramática/teatro?

Na altura apareceu logo a expressão dramática, durante os 3 anos do curso, Movimento e Drama, não sei se os três anos mas um ou dois foi.:/

Como classificarias essa formação?

Classificava de 4 numa escala de 1 a 5. Talvez fosse a cadeira que, na altura dava 4.:/, estava tudo em remodelação, a fazer experiências, às outras daria 2.:/ Achei que tinha qualidade :/enquanto as outras não, não passava só de teoria. Teoria pouco aplicada.:/

Que tipo de trabalho fizeste?

Trabalhava-se a confiança nos outros, a autoconfiança, a relação dos pares, mais nessa base:/ e também tinha um professor que, realmente, era um espetáculo.:/

Para já era uma cadeira nova e as pessoas achavam que aquilo era mais brincadeira que outra coisa.:/, mas eu por acaso tive sempre a parte de psicologia. Também, quem ia para o curso do magistério não tinha tido psicologia e eu já tinha tido. Tinha o 7º ano feito, tinha tido psicologia e as outras colegas não tinham. Parece que não, tem alguma influência. E isso, durante o curso pesou porque eu era muito crítica e os outros não eram. Não tinham uma base para poder discutir alguns assuntos, para interpretar algumas teorias.:/

Tens feito formação contínua nesta área?

Não, fiz uma vez talvez. Ai não, fiz , fiz. A minha cabeça já me prega partidas. Fiz há muitos anos uma. Fiz algumas esporádicas. Depois fiz uma na secundária que foi o professor enquanto ator, na verdade o professor enquanto ator tem muito que se lhe diga em relação ao teatro.

Essa sim foi muito interessante, a partir de textos fazer teatro, remodelar textos, ver todos os aspetos ligados à “mise en scène” e foi muito interessante:/ mas o senhor também era muito interessante, era fora do normal, as ideias dele eram um bocadinho para além. Quem está neste campo deve ser um bocadinho para além.

Qual a tua opinião acerca da formação nesta área?

Classificaria de 5, aí classificaria de 5:/ Mesmo formação pessoal, não só profissional, mesmo pessoal, desenvolvimento do auto conhecimento, relação...foi muito bom:/

Tiveste alguma experiência de participação em grupos de teatro?

Participei a pedido de uma pessoa que trabalhava em teatro que também era professor, participei num teatro feito de propósito para a Câmara, sobre o vinho.

Éramos 3 personagens, arranjámos a peça, com a duração de uma hora, dissertámos sobre o vinho...no âmbito da Festa do Vinho, Cartaxo Capital do Vinho:/

As famílias dos teus alunos, levam-nos ao teatro?

Olha, muitos vão ao teatro, há um grupo minoritário que vai, 4 em 20. Também conforme as épocas. Mas a maior parte tem conhecimento de ida ao cinema, ao teatro, /mas há um grupo que nem ao cinema foi.

Daí nós insistirmos, quando há sinais de perigo, em procurar o teatro, algum espetáculo de qualidade para esses poderem ver:/

Achas que os alunos gostam de ver teatro?

Eu acho, gostam muito!

Da experiência que eu tenho daqueles alunos que vão àqueles teatros que as pessoas dizem que são maçadores...uma vez no CCC:/...desde que estejam preparados, sensibilizados para isso:/ Eles gostam muito de tudo quanto sejam histórias:/

O que consideras preparado?

Desde que haja um trabalho prévio:/ Às vezes há a ideia de que o teatro é representar só e dizer umas coisitas...mas depois, a nível de teatro há muitas coisas que se podem pôr em cena para fazer o próprio teatro. Talvez mais moderno, digamos assim:/ E essas pessoas não estão habituadas. /Ou começar uma peça de trás para a frente, ou...há imensas coisas que se podem fazer, aplicar no teatro que não são as pessoas a declamar propriamente.

É também pela linguagem, pela história, às vezes a linguagem não é fácil de perceber, mas desde que haja um trabalho de preparação, de estimulação sobre o que se vai passar...quando se trata de peças que são um bocadinho mais complicadas, de imediatamente serem percebidas. /Quando não percebem imediatamente eles baralham-se e falam e depois já não têm interesse, não são capazes de apreciar, daí às vezes, fazerem barulho na sala de teatro.

Então tu costumavas preparar...

Preparar, preparar, foi só daquela vez porque era muito difícil:/ O que eu costumo preparar é o saber estar, porque isso, eu faço questão mesmo, eles saberem estar quando vão a um teatro, saber apreciar e saber estar, /depois há todo um trabalho que nós não precisamos preparar porque eles estão habituados a fazer os trabalhos rítmicos, trabalhos de expressão, trabalhos ligados ao movimento e Drama, já estão à partida sensibilizados:/

Através da escola, os alunos vão ao teatro?

Através da escola, sempre que há possibilidades vão ao teatro.:/ E só não vão mais porque não há transporte :/e fica muito caro, não é?:/
Porque desde que seja aqui no Cartaxo, vamos.:/

Com que frequência?

Duas vezes por ano.:/ Às vezes não se vai mais porque não há.:/ Sempre que há hipóteses e vale a pena, vamos.:/

Onde, a que teatros e espaços de fruição artística vão, fora da escola, assistir a espectáculos?

Vão a Santarém, a Lisboa.:/ e aqui ao Cartaxo. :/Lisboa vão menos, vão mais vezes a Santarém.:/

Com a escola estamos muito condicionados aos transportes.:/ E depois, tudo quanto é da escola é pago pelos pais, não é gratuito.:/

Como são organizadas as idas ao teatro?

Pode ser por turmas ou escola inteira. :/Falamos aos pais, normalmente dizem logo que sim, :/também não pedimos muitos dinheiros, quando damos essa informação é porque já sabemos à partida que eles podem, dois euros, três euros...:/
Arranjamos mais pessoas, cada grupo dois adultos.:/ e vamos a pé, aqui, vamos a pé, é bom andar a pé.

É habitual o professor ir assistir previamente ao espectáculo?

Não é habitual ir assistir ao espetáculo antes de ir vê-lo com os alunos porque não dão o espetáculo antes para nós vermos.:/ mandam, às vezes a divulgação, os folhetos que dizem o que se vai passar.:/ mas propriamente vermos, não.:/

Por isso é que uma pessoa, às vezes vai e apanha uma desilusão. :/Eu nunca apanhei nenhuma desilusão porque eu gosto sempre :/e eles também gostam sempre. Podem perceber um bocadinho menos ou um bocadinho mais, mas nunca dizem que não gostaram. :/Quando há alguns que gostam menos pergunto porquê e depende da abordagem que se faz, explica-se um bocadinho mais o tipo de teatro.:/...há teatro moderno que nem os adultos gostam, não percebem, mas eu gosto. Sou aberta a qualquer.:/

Este ano até estava a pensar ir ao teatro Maria Matos e o que me está a impedir ir com os meus alunos fazer algumas oficinas, visitar mesmo por detrás do teatro é mesmo o transporte porque eu queria ir com a minha turma.:/ Há coisas que não se podem fazer em grande grupo.:/

Senão não dá, se eu tenho um objetivo e o objetivo é só para aqueles x alunos, não dá para levar, não é uma questão de egoísmo. As visitas da escola são com 118 alunos ou em coordenação de ano.:/

Porque há coisas que só fazem sentido para mim porque as gosto de trabalhar depois. Porque eu não gosto de fazer nada só por fazer. As coisas têm um propósito

Eu, por acaso gostava de ir, duas vezes por período já tem sentido e já dá para fazer uma continuidade.:/

Agora, o primeiro é em Novembro, já estou a ver que não dá. Para já paga-se três euros, não é uma coisa do outro mundo.:/, mas depois acrescido de transportes, é duro, já vi que não.:/ Lá está, não dá.:/

O teatro vem até à escola?

O teatro, nós temos tido informação de que o teatro pode vir à escola.:/ Mas que escola? Olhando para a minha escola, o teatro vindo a esta escola não ia resultar.:/ Um contexto de histórias, tudo bem.:/ mas não temos espaço para receber.:/

O que achas que era necessário?

Talvez um auditório! Ha, ha, ha!:/

Onde, em que espaços, na escola, veem teatro?

Onde nós fazemos as nossas brincadeiras aqui, porque não é bem teatro, os nossos projetos, fazemos aqui porque temos uma sala que é para reuniões, que é a sala da Dorinda. Juntamos todos para fazer o plano e depois para avaliar,:/ mas depois quando é para fazer uma amostra de um teatro, ou qualquer coisa, torna-se difícil porque é na rua. Mas falta muita coisa na rua, é o som que nós não temos, é uma série de coisas...:/

Conheces as metas da expressão dramática/teatro para o 1º ciclo?

Textualmente não, mas sei o básico.:/ Sei o que é que eles pretendem com o ensino básico, é mais a parte de sensibilização, trabalhar com o corpo, mas conheço as metas.:/

Considera-las exequíveis?

Eu acho que é possível. São exequíveis.:/

Que opinião tens acerca dos objectivos definidos nas orientações curriculares para a área de expressão dramática/teatro?

Os objectivos vão de encontro às metas. Normalmente, o que tenho lido ao nível dos conteúdos programáticos/metastas de aprendizagem, não acho que esteja mal definido.:/

Tem é que se esmiuçar a coisa, não quer dizer que seja rigorosamente, nós temos um grupo, nós temos que ver o que fazemos com o grupo, por aí fora.:/

Agora, o objetivo pode ser uma certa utopia, assim de repente, mas também não diz que é mesmo o que tem de se fazer, portanto nós vamos arrançando estratégias, atividades, vamos trabalhar e vamos adequando até chegar ao nosso objetivo.:/ Os nossos objetivos vão sempre ao encontro das metas de aprendizagem.:/

Agora, é claro, também temos que nos adaptar à nossa realidade.:/

O que pensas sobre a expressão dramática/teatro em contexto curricular?

Penso que é muito importante que seja trabalhado,:/ agora o que eu penso também é que há muitas pessoas que dizem que não a trabalham porque não são capazes de a trabalhar.:/Também, sou franca, não percebo, porque as pessoas não estão a pensar com certeza que se tem que ser ator ou que se tem de ser formado em expressão dramática:/ porque é o básico que eles pretendem, assim como na música, eles não pretendem que sejamos professores de música ou que ensinemos um instrumento musical, tem é que se sensibilizar e criar as capacidades para depois, mais tarde...:/

Continuo a pensar que há pessoas que não aplicam essa área no básico e nós somos formados para dar isso tudo, com essa desculpa que não é especialista, que é preciso especialistas, eu acho que não é preciso especialistas nenhuns, nós somos multidisciplinares, nós somos especialistas em tudo.:/

Que tempo semanal dedicas à expressão dramática/teatro na tua planificação?

É conforme, tem a ver com o trabalho que se faz a língua portuguesa, mais especificamente em l. portuguesa e também a matemática.:/ Ainda me estou a lembrar que, no outro dia, fiz o teatro dos problemas, isto, no fundo, é uma história.:/

Qualquer área tem a ver com as matérias. Há matérias que são mais fáceis de ser trabalhadas que outras.:/ Às vezes fazemos mais quando estamos a trabalhar certos temas em deficit de outros temas que nós trabalhamos menos. Em situações em que nos sentimos menos aptas, menos à vontade.:/

Eu não trabalho só a expressão dramática, costumo trabalhar a expressão musical ligada à expressão dramática, mas não só à expressão dramática, tem que estar sempre ligada a outra área. Pode ser área expressiva ou área curricular. Para a expressão dramática não aparecer tão isolada ou está ligada à música ou a outras áreas curriculares. E, às vezes, quando se está a trabalhar a expressão dramática está-se também a trabalhar a expressão musical.:/

Não há uma hora. Tenho, por exemplo, para expressão musical, uma hora, mas nessa hora trabalho também a expressão dramática.:/
Nas pequeninas coisas que nós fazemos a expressão dramática está presente.:/

Como relacionas esta área com as outras, em parte já respondeste...

O que não quer dizer que, quando há um trabalho mais....que requer um trabalho mais artístico, porque é um trabalho com mais rigor em que vamos trabalhar mais propriamente esta área, uma peça de teatro, por exemplo, isso já é diferente.
Já há um tempo em que há um trabalho de encenação, um trabalho da personagem, há um trabalho de trabalhar propriamente a linguagem, a expressão, o corpo, o movimento, o espaço, já é diferente.:/

Considera que o que trabalhas com os alunos é teatro ou expressão dramática?

Expressão dramática e quando me apetece, teatro. Então vou fazer uma peça de teatro pequena.:/
Diariamente, no dia a dia, as crianças trabalham sempre, quer se queira quer não, a expressão dramática, está ligado. Está ligado ao próprio corpo, à própria expressão, à própria linguagem.:/
Podemos trabalhar mais especificamente alguns aspetos da expressão dramática em contexto e depois também podemos ainda, trabalhar o teatro propriamente dito, numa outra perspetiva. Numa perspetiva mais de espetáculo, estes aspetos mais de uma tarefa propriamente dita de se fazer.:/
Embora depois que a expressão dramática está dentro da própria peça de teatro, isso já é mais complicado.:/

Se trabalhas esta área de forma autónoma ou como instrumento também já respondeste em parte...

Junto com as outras áreas. Por exemplo, quando eu faço dança, estou a usar a expressão dramática, não é? Não estou a fazer um teatro, mas estou a usar a expressão dramática.:/

Apresentas um produto final do trabalho desenvolvido?

Às vezes sim. Quando fiz o bailado da Menina do Mar, mas tinha muita expressão dramática porque era um bailado.:/
Agora, no ano passado estivemos a trabalhar canções, dança, tem muito a ver com expressão dramática, por exemplo a expressão facial, a expressão corporal, para mim, é tudo expressão dramática.:/ Ainda agora, este ano, eles também vão apresentar um trabalho.:/
Cada produto tem um processo de trabalho pode parecer que se faz trabalhos isolados, mas quando se junta é um todo. Parece isolado, mas não é isolado.:/
Tenho sempre um propósito, as coisas têm que ter um propósito, ou seja, e não faço nada para "inglês ver", faço em prol do crescimento e desenvolvimento do ser humano.:/
Agora, se por acaso dá para depois, por exemplo, dizer um poema...m poema tem expressão dramática, e trabalho a expresso dramática nos poemas. Tem linguagem e uma expressão.:/

Essa apresentação é feita em que moldes?

É nos espaços que haja, no Pavilhão, ou no CCC ou...ou no Auditório.:/

Pavilhão que não pertence à escola...

Espaços extra-escola, porque a escola não tem.:/ Só se for ao ar livre, o que propriamente não dá assim conforto nem é cómodo.:/ Já foi, em tempos. Em tempos tudo parecia mais cómodo. Nunca se nos punham problemas que hoje em dia se põem. Trabalhávamos mais, nessa altura, acho que se faziam trabalhos que hoje não conseguimos fazer.:/

Porquê?

Primeiro porque já estou velha e, como estou velha, demoro mais. ./Segundo a perspectiva de vida, se calhar, também mudou um bocado, o tempo desaparece rapidamente e as crianças são diferentes, o mundo também cai sobre eles.:/ Há todo um outro trabalho que queremos fazer e que dantes não fazíamos tanto porque já estava feito pela família.

Hoje em dia temos que trabalhar o saber estar, a postura, a linguagem, falar.:/ Há muita coisa a trabalhar, o gosto pela estética, o bom e o belo da vida.

É fundamental, hoje em dia, eles estão muito perdidos na sociedade de consumo.:/

E eu, graças a Deus, tenho uma turma que ainda está a viver o tempo do que é bom, não é o físico, são outras coisas. Têm bons pais. Isto é um ciclo, isto é uma bola. Ninguém é Deus, as coisas não aparecem assim. Mas por acaso é, têm bom coração, são boas pessoas.:/

Isto não se pode perder. Não as estrago.:/

Queres acrescentar mais alguma coisa...

Não há nada estático, as coisas não são o que são ou parecem ser, são o que nós quisermos e a nossa imaginação também. A partir daí podemos trabalhar o que nós quisermos e ser o que nós quisermos.:/

Eu posso pôr-me em cima de uma mesa a fazer uma dança que a minha turma não se importa nada com isso. Não é surpresa, é normal.:/

Não há nada estático, as coisas não são o que são ou parecem ser, são o que nós quisermos e a nossa imaginação também. A partir daí podemos trabalhar o que nós quisermos e ser o que nós quisermos.:/

./

Anexo 4

ANO LETIVO: 2011/2012 PROFESSORA: P1 ANO: 4º ano Nº DE ALUNOS: 24 DATA: 18/11/2011

TEMPO DE OBSERVAÇÃO: 1 hora

SITUAÇÃO: Mesas dispostas à volta da sala para criar espaço no centro; alunos sentados no chão em roda e professora no centro, em pé.

TEMPO	DESCRIÇÃO (SITUAÇÃO/ COMPORTAMENTOS)	INFERÊNCIAS
11h 30m	<p>A prof.^a coloca um CD com música e diz: <i>“vamos lá fazer um jogo, vamos primeiro acalmar.”</i> Espera um pouco antes de dar mais instruções.:/ O.: / Depois de os alunos estarem de pé a prof.^a continua: <i>“fechar os olhos e respirar fundo”</i>:/ Guiados pela prof.^a, os alunos inspiram expiram levantando os braços.:/ A prof.^a dá outra instrução: <i>“vamos ouvir o coração”</i>: Os alunos põem as duas mãos sobre o peito.: De seguida a prof.^a diz: <i>“podem andar livremente pela sala.”</i>:/ Os alunos andam pela sala e há sussurros e risos.:/ A prof.^a acrescenta: <i>“não podem ter contacto verbal, só visual, observem os colegas com olhos de ver”</i>:/ Os alunos andam pela sala e param por momentos frente uns aos outros.:/ O G. começa a rir e aos saltos e a prof.^a põe-no na rua.:/ A professora diz: <i>“agora fazem um cumprimento aos colegas que pode ser um aperto de mão ou um abraço”</i>:/ Os alunos cumprimentam-se:/ havendo alguma conversa e risos.:/ De seguida a prof.^a diz: <i>“podem dançar dois a dois ao som da música”</i>:/ Os alunos juntam-se a pares, dão as mãos e movimentam-se ao som da música.:/ A prof.^a dá a indicação: <i>“podem circular!”</i>:/ Os alunos circulam pela sala,:/ rindo à passagem pelos colegas.:/ A prof.^a diz: <i>“quando encontram pessoas, riem para toda a gente? Vocês não conhecem ninguém!”</i>:/ Alguns alunos respondem que não riem para toda a gente.:/ A professora diz: <i>“vamos sentar e formar a roda outra vez, agora vamos usar frases”</i>:/ A prof.^a espalha no chão, no centro da roda, várias tiras de papel, cada uma com uma frase.:/ Faz-se silêncio na sala.:/ A prof.^a diz: <i>“pensem que, ao ler a frase, têm que expressar o que a frase diz, não podem falar, só gesto. Agora podem começar, não tem uma ordem, quem quiser ser o primeiro...”</i>:/ </p>	<p>Este aluno vai perder parte da sessão.</p>
11h 35m	<p>A prof.^a diz: <i>“quando encontram pessoas, riem para toda a gente? Vocês não conhecem ninguém!”</i>:/ Alguns alunos respondem que não riem para toda a gente.:/ A professora diz: <i>“vamos sentar e formar a roda outra vez, agora vamos usar frases”</i>:/ A prof.^a espalha no chão, no centro da roda, várias tiras de papel, cada uma com uma frase.:/ Faz-se silêncio na sala.:/ A prof.^a diz: <i>“pensem que, ao ler a frase, têm que expressar o que a frase diz, não podem falar, só gesto. Agora podem começar, não tem uma ordem, quem quiser ser o primeiro...”</i>:/ </p>	<p>A movimentação dos alunos até aqui dá a entender que já estão habituados a estas atividades, não foi só para a observação</p>

11h 40m	<p>O M. põe o braço no ar, a prof.^a chama-o e ele vai tirar uma frase, lê e entrega à prof.^a:/</p> <p>De seguida o M. anda pelo centro da roda expressando o que diz a sua frase:/ Os colegas levantam o braço :/e a professora pede ao A. que verbalize o que pensa ser.</p> <p>O A. diz “medo”:/ e a professora pede ao M. para ler a frase:/ <i>“tenho tanto medo, estou assustado!”</i>, lê o M.</p> <p>Como foi o A. que acertou, é ele quem vai retirar a frase seguinte. :/Novamente lê, entrega à prof.^a e expressa-a à sua maneira:/</p> <p>A P. diz “sono” :e o A lê a sua frase <i>“tenho tanto sono”</i>:/</p> <p>De seguida é a P. quem retira a frase, lê, entrega à prof.^a e exprime o seu conteúdo:/</p> <p>S. diz <i>“espreguiçar”</i> :/e a prof.^a diz: <i>“ não é bem isso.”</i>:/ E falando para P. diz: <i>“tens que te virar para todos”</i>:/ Falando para os outros alunos: <i>“olhem para ela “</i>:/</p> <p>R. diz: <i>“acordar”</i>:/</p> <p>P. lê a frase: <i>acabei de acordar”</i>:/</p> <p>R. dirige-se ao centro da roda e tira outra frase. Mostra `a prof.^a :/e ela diz: <i>“atenção que são duas coisas”</i>:/</p> <p>A aluna começa a dramatizar a frase:/ e a prof.^a diz, de novo: <i>“atenção que são duas coisas”</i>:/</p> <p>A aluna continua a dramatização olhando para a prof.^a:/ e esta diz: <i>“não olhes para mim, é para eles”</i>:/</p> <p>Vários alunos põem o braço no ar :/e a prof.^a pergunta a S.:/</p> <p>S. não acerta:/</p> <p>R. dramatiza de novo:/</p> <p>Não há nenhum aluno que acerte:/ e a prof.^a lê a frase <i>“vou lavar e estender roupa.”</i>:/</p> <p>R. volta a repetir :/e a prof.^a diz <i>“vê-se bem que não lavam nem estendem roupa.”</i>:/</p> <p>A prof.^a escolhe outro aluno, o V.:/</p> <p>V. tira a frase, entrega à prof.^a e começa a dramatizar:/</p> <p>A prof.^a diz: <i>“olhem para ele, será uma situação agradável?”</i>:/</p> <p>M. diz <i>“respirar.”</i>:/</p> <p>A prof.^a aceita como certo para a frase <i>“gosto de respirar o ar puro do campo”</i>:/</p> <p>È a vez de M. retirar a sua frase e dramatizar:/</p> <p>A prof.^a pergunta <i>“Ficas assim com esse ar quando estás assim?”</i>:/</p> <p>M. altera um pouco a sua expressão:/</p> <p>Um coro de vozes grita <i>“calor!”</i>:/</p> <p>A Prof.^a aceita como certo e pede a M: <i>“faz agora o contrário, estou com frio.”</i>:/</p> <p>M: faz o que a prof.^a pediu e senta-se:/</p> <p>Um aluno mexe-se no lugar, dá saltos e a prof.^a acena com a cabeça a significar não.</p> <p>Há alguns alunos que conversam entre si e a prof.^a recorda: <i>“eu disse que não podiam falar!”</i>:/</p> <p>De seguida a prof.^a chama a I.:/ que vai ao centro da roda buscar a sua frase:/</p> <p>Ela dramatiza :/e a prof.^a chama a atenção: <i>“o que está ela a fazer?”</i>:/</p> <p>Vários alunos dizem “ver” mas ainda estão longe do significado da frase:/ A prof.^a pede à I.</p>	
11h 45m		A prof.^a “puxa” pelos alunos sem dar indicações.

11h 50m	<p>que repita.:/</p> <p>I. repete, mas os colegas não conseguem acertar no conteúdo da frase :/e a prof.^a diz: “gosto de cheirar as flores do campo.”:/</p> <p>Alguns alunos mostram surpresa.:/</p> <p>A prof.^a chama O. para tirar outra frase.:/</p> <p>O. tira a frase, lê-a, dá-a à prof.^a e começa . :/A prof.^a interrompe e diz: “as pessoas quando estão assim andam sempre à roda? O que é que eles fazem?”:/</p> <p>A prof.^a sugere a expressão.:/</p> <p>J. diz: “zangado.” :/A prof.^a confirma que a frase era “estou zangado”:/</p> <p>Enquanto J. vai buscar a sua frase ao centro, A. tem um comportamento alterado, ri, dá encontrões ao colega do lado.: A prof.^a diz: “A., queres ir fazer companhia ao G.?:/</p> <p>J. dramatiza a sua frase :/e a prof.^a diz: “Podes fazer um som”:/</p> <p>J. começa a rir com som: “ah, ah, ah, ah!”:/</p> <p>Todos os alunos são contagiados e começam também a rir.:/</p> <p>A sugestões de alguns alunos são “rir” :/mas a prof.^a diz que a frase é “rir à gargalhada”:/</p> <p>A prof.^a escolhe N. para tirar a frase seguinte.:/</p> <p>N. lê e entrega à professora.:/</p> <p>Começa a haver maior agitação entre os alunos, mexem-se no lugar, já não respeitam a ordem de falar, querem falar todos ao mesmo tempo.:/</p> <p>A prof.^a não permite, chama a atenção e diz: “parece que temos que mudar de atividade!”:/</p> <p>A prof.^a dá indicações a N. pondo a mão sobre o ouvido como quem escuta.:/</p> <p>Alguns alunos gritam “ouvir”:/</p> <p>A prof.^a lê a frase “estou a ouvir” e chama F. para ir buscar outra frase.:/</p> <p>F. começa a expressar o conteúdo da frase, :mas os colegas mostram dificuldade em perceber.:/</p> <p>A prof.^a diz: “reparem bem no que ele está a fazer”:/</p> <p>Alguns alunos dizem “procurar” :/e a prof.^a diz o resto da frase: “ando à procura da chave, mas não a encontro”:/</p> <p>A professora chama C.:/ C. vai buscar a frase e pede instruções à professora.:/</p> <p>A prof.^a fala ao ouvido de C. :/</p> <p>C. dramatiza. :/</p>	<p>De novo a prof.^a estimula os alunos.</p> <p>Aqui sugere a expressão o que levará a imitação e não a expressão espontânea.</p>
11h 55m	<p>Os restantes alunos falam entre si, já não conseguem ficar quietos.</p> <p>Prof.^a volta a dizer: “já vamos fazer outra atividade”:/</p> <p>Enquanto C. dramatiza :a prof.^a diz: “não estou a ver...”:/</p> <p>C. volta-se para o outro lado da roda.:/</p> <p>Os alunos vão dando sugestões,:/ mas só chegam à frase com a ajuda da prof.^a.</p> <p>De seguida a prof.^a dá a vez a L. a quem calha a frase “tenho tanto sono”:/</p> <p>Os colegas identificam facilmente e L. senta-se.:/</p> <p>Com as frases todas na mão a prof. diz: “vem cá de novo, T.”:/</p>	<p>Parece que atividade já se está a prolongar demais.</p> <p>A prof.^a também avalia a situação, mas não a altera.</p> <p>Mais uma sugestão de imitação.</p>

12h	<p>O T. levanta-se :/e a prof.^a diz: “o T. fez esta “ai, carrego uma pedra muito pesada”, vem cá T. a expressão dele seria assim? Quando uma coisa é muito pesada, como é que andamos? Consegues andar direito com uma coisa muito pesada? Atenção à expressão do rosto!”:/</p> <p>Os outros alunos mexem-se no lugar. :/O T. tenta fazer de novo e depois senta-se.:/</p> <p>A prof.^a chama o F. e diz: “aqui o F. fez bem:/ “ando à procura da chave, mas não a encontro”:/ vê lá a expressão, onde estará a chave? Mas não consigo lembrar, fico aborrecido, não encontro, pá!”:/</p> <p>O F. vai reagindo às interpelações da prof.^a:/</p> <p>A prof.^a continua: “quando não encontramos uma coisa ficamos assim tão calmos?”:/</p> <p>F. senta-se, :/e a prof. diz: “vamos ver esta de novo, também foi engraçado, A. volta aqui!”:/</p> <p>A prof.^a faz sugestões de expressões para a frase.:/</p> <p>O A. levanta-se e vai tentar “melhorar” a sua expressão com o auxílio das sugestões da prof.^a e, de seguida, senta-se.:/</p> <p>A prof.^a diz: “agora aqui o do J. “gosto muito de rir à gargalhada” como é que rimos à gargalhada?”:/</p> <p>Os alunos rompem em gargalhada geral.:/</p> <p>A prof.^a pergunta: “quando rimos à gargalhada estamos muito quê?”:/</p> <p>A prof.^a sai do seu lugar para ir chamar a atenção de um aluno :/e continua: “a expressão de rir à gargalhada é mesmo “estou alegre”, façam lá!”:/</p> <p>De novo os alunos em gargalhada geral.:/</p> <p>A prof.^a continua pegando noutra frase : “Esta aqui, a I. fez bem, só nesta parte é que não, faz lá I..”:/</p> <p>A I. repete :/e a prof.^a diz : “ela foi graciosa e leve, divertida, mas não cheirou as flores. Se gostas de cheirar, não podes fazer assim apenas.”:/</p> <p>I. senta-se :/e a prof.^a diz: Ó J. quais serão os tiques de uma pessoa vaidosa?:/</p> <p>J. dramatiza uma figura efeminada :/e a prof.^a pergunta : “e um rapaz vaidoso?”:/</p> <p>J. repete :/e a prof.^a diz: “um rapaz vaidoso é um rapaz “convencido”...”:/</p> <p>Vários rapazes levantam-se e dramatizam um rapaz vaidoso.:/</p> <p>A prof. refere que há um menino que está sempre “assim”(faz o gesto de agitar o cabelo).:/</p> <p>A prof.^a chama a S. :/e pergunta-lhe: “como é o andar de uma senhora vaidosa?”:/</p> <p>S. faz, dramatiza :/e a prof.^a diz: “isso parece mais um manequim!”:/</p> <p>S. senta-se :/e a prof.^a continua: “olha, M., tu foste fazer esta “estou com muito calor”, o que temos que fazer? Transpiramos, limpamos a transpiração, abanamos...”(a prof.^a vai fazendo os movimentos enquanto fala):/</p> <p>A prof. chama a atenção de mais um aluno apenas com um gesto e um olhar :/e continua: “imenso, imenso calor, quando está assim, tenho que fazer...” (prof.^a sugere movimentos):/</p> <p>M. vai fazendo, imitando a prof.^a:/</p> <p>A prof.^a continua: “ e quem veio fazer o oposto? “tenho muito frio” como está o corpo? Treme? Está encolhido?:/ (sugere as posturas)</p>	<p>O comportamento já é bem revelador de saturação com a mesma atividade (25m)</p> <p>Mas não termina...</p> <p>O G. continua na rua.</p> <p>Não deve qualificar, bem ou mal não existe nestas atividades, embora se possa sempre melhorar, não se deve abordar a questão desta forma.</p> <p>De novo sugestões...</p>
-----	---	---

12h 05m	<p>Vários alunos dramatizam seguindo as orientações da prof.^a:/</p> <p>E a prof.^a continua: “quem é que fez, “gosto de respirar ar puro”?:/</p> <p>V. levanta o braço e a prof.^a diz: “tu fizeste bem, mas tenta lá fazer melhor”:/</p> <p>V. dramatiza de novo e vários outros alunos querem fazer. A prof.^a autoriza e eles fazem.:/</p> <p>De seguida a prof.^a diz: “ agora a R. “vou lavar e estender roupa”, vê-se mesmo que não fazem isto! :/Vamos lá ver se ela agora consegue fazer melhor...:/onde está a corda? Está no mesmo sitio? E o alguidar, onde está o alguidar da roupa?:/</p> <p>Enquanto a professora dá estas instruções R. vai fazendo.:/</p> <p>A prof.^a chama I. para dramatizar a mesma frase.:/</p> <p>Os alunos fazem silêncio total enquanto a colega dramatiza.:/</p> <p>A prof.^a diz: “muito bem, acho que não tenho nada a dizer”:/</p> <p>E a prof.^a continua: “quem é que fez “tenho tanto sono”?:/</p> <p>O L. põe o braço no ar.:/</p> <p>Diz a prof.^a: “como é que fazemos quando temos sono?:/</p> <p>Os alunos, quase todos, dramatizam.:/</p> <p>A prof.^a vai tirando frase a frase, já sem chamar alunos e, ela própria interpreta cada frase e dá sugestões.:/</p> <p>De seguida a prof.^a diz: “tendo em conta os melhoramentos, o que podemos fazer para melhorar, vamos fazer de novo, a pessoa que eu escolher vem fazer a frase que eu escolho. A frase é “acabei de acordar” e vou escolher...:/agora tem que sair um bocadinho melhor”:/</p> <p>A prof.^a chama F. e diz: “F. estás a dormir?”:/</p> <p>F. dramatiza e faz-se silêncio.:/</p> <p>A prof.^a pergunta: “foi bem?”:/</p> <p>Todos os alunos aplaudem.:/</p> <p>Um aluno pede para ir à rua, a prof.^a autoriza.:/</p> <p>A prof.^a chama B. para vir dramatizar “tenho tanto medo”:/</p> <p>Depois de B. fazer, a prof.^a pergunta: “fez bem?”:/</p> <p>Os alunos aplaudem.:/</p> <p>Seguidamente vai J. fazer “ai, carrego uma pedra muito pesada”:/</p> <p>A prof.^a diz: “fez bem”:/</p> <p>Os colegas aplaudem.:/</p> <p>A prof.^a chama D. para expressar a frase “gosto muito de rir à gargalhada”:/</p> <p>D representa e todos os outros riem contidamente.:/</p> <p>A prof.^a diz: fez bem”:/</p> <p>Todos aplaudem.:/</p> <p>De seguida a prof.^a chama Z. para a frase “gosto de saltitar e de cheirar as flores do campo”:/</p> <p>Z. faz a sua dramatização e a prof.^a volta a dizer: “fez bem”:/</p> <p>Todos os alunos aplaudem.:/</p> <p>A prof.^a diz “estou com imenso calor!” (faz a expressão) e continua: “vem cá F.:/</p>	<p>De novo a qualificação...</p> <p>De novo sugere imitação...</p> <p>Imitação...</p> <p>“tu fizeste bem”...qualifica</p> <p>Aqui sugestões corretas, estimular a expressão pessoal.</p> <p>Talvez a saturação dos alunos leve a prof.^a a</p>
12h 10m		

12h 15m	<p>F. representa:/ e a prof.^a diz: “está mesmo com calor, fez bem”:/</p> <p>Toda a turma aplaude.:/</p> <p>A prof.^a chama P. para representar a frase “gosto de me ver ao espelho” :/e diz: “imagina que tens um espelho na parede”:/</p> <p>P. dramatiza a frase :/e a prof.^a diz: “ó R. podes fazer mais coisas, gosto de me ver ao espelho...”A prof.^a vai exemplificando.:/</p> <p>De seguida a professora chama V. e R. pede para ser ela a ir. A prof.^a diz: “tu não, tu já fizeste, eu sei que tu gostas muito, mas agora tem que ser outro”:/</p> <p>V. dramatiza a frase “gosto de ouvir os pássaros” olhando muito para a prof.^a:/</p> <p>A prof.^a diz: “ó I. dá uma “mãozinha” ao teu colega, ajuda-o lá”:/</p>	<p>apressar esta segunda fase da atividade.</p>
12h 20m	<p>I. faz no seu lugar e V. tenta copiar.:/</p> <p>A prof. diz: “mais ou menos, mais ou menos...”:/</p> <p>A turma não aplaude.:/</p> <p>A prof chama D. para fazer a frase “estou zangado”:/</p> <p>D. dramatiza e alguns colegas comentam.:/</p> <p>A prof.^a diz: “eu disse que não se comentava...então está bem? Está”:/</p> <p>A turma aplaude.:/</p>	<p>Os aplausos sugerem envolvimento e apreço pela atividade e pelo desempenho do colega.</p> <p>De novo avaliação.</p> <p>Dando exemplos...</p>
12h 30m	<p>A prof.^a diz: “há aqui meninos que continuam a não perceber e acabou assim...trabalharam a frase para o corpo poder mexer, no outro dia foi uma palavra, hoje foi uma frase, qualquer dia fazemos mais.”:/</p> <p>Uma aluna diz”obrigada”:/</p> <p>A prof.^a diz:”ok, vamos lá respirar um bocadinho, todos em roda, respiram, no fim, sem fazer barulho, voltam a arrumar a sala, ao som da música, só quero ouvir a música! Primeiro as mesas do meio, os outros esperam...obrigada, foram uns queridos.”:/</p>	<p>Com uma avaliação negativa da prof.^a a turma não aplaude, é o único que não tem aplausos</p> <p>Uma forma ordenada de organizar o espaço.</p> <p>G. não voltou à sala durante a sessão-</p>

Anexo 5

ANO LETIVO: 2011/2012

PROFESSORA: P 2

ANO: 4º

Nº DE ALUNOS: 20

DATA: 23/11/2011

TEMPO DE OBSERVAÇÃO: 1hora

SITUAÇÃO: Aula de expressão dramática /teatro - mesas encostadas às paredes, um espaço no centro da sala, alunos sentados no chão encostados à parede livre. Prof.^a sentada numa cadeira, num dos lados. Segundo explicação da professora vão recordar o trabalho, já feito, a partir de um poema. Porta da sala aberta.

TEMPO	DESCRIÇÃO (SITUAÇÃO/ COMPORTAMENTOS)	INFERÊNCIAS
14h 30m	A prof. ^a pediu que me apresentasse, dizendo uma coisa boa e outra má acerca de mim e pediu aos alunos que fizessem o mesmo. :/Como a prof. ^a pediu aos alunos para fazerem a apresentação olhando para mim, senti-me na obrigação de estar a olhar para eles, dando-lhes a atenção devida. Por isso, da primeira parte da aula, tenho poucos registos:/ Os alunos vão-se apresentando:/ e a determinada altura, a seguir a um aluno que não consegue dizer uma coisa má acerca de si, a prof. ^a diz, olhando para mim: “é difícil falar sobre eles” :/	
14h 35m	Numa situação a prof. ^a chama a atenção de um aluno: “há ali um menino que não está a portar-se bem...”:/ Passado mais um pouco, a prof. ^a dirige-se a outro aluno: “ó L. anda para aqui para ao pé de mim” A prof. ^a sentou o aluno ao seu lado:/ Mais um aluno não consegue dizer nada de mau acerca de si próprio e a prof. ^a pede a outros que “ajudem”:/ O L. continua a portar-se mal e a prof. ^a senta-o no colo:/ Uma assistente operacional interrompe ao entrar na sala para dar um recado. A assistente operacional sai:/ A prof. ^a pede ao L. para se apresentar:/ Ele apresenta-se e há alguns colegas que acrescentam mais características negativas:/ A prof. ^a repreende-os e diz que era só uma coisa má:/ A assistente operacional volta a entrar, dá um recado e sai:/ Depois de todos se terem apresentado a prof. ^a começa por situar os alunos numa aula anterior sobre o Dia da Alimentação e num poema sobre o qual trabalharam:/	

14h 45m	<p>Os alunos responderam: “Ou isto ou aquilo”:/</p> <p>A prof.^a respondeu: “muito bem, lembram-se do nome da autora?”:/</p> <p>Os alunos respondem: “Cecília Meireles”:/</p> <p>De novo a prof.^a: “lembram-se da música? Então vamos ouvi-la”:/</p> <p>A prof.^a levanta-se e vai pôr o CD na aparelhagem:/</p> <p>Quando a prof.^a se dirige à mesa para pôr a música uma aluna mexe-se no sítio onde está e entorna uma caixa de canetas:/</p> <p>Confusão junto da aluna:/</p> <p>Um aluno de outra turma chega à porta da sala a pedir o computador portátil:/</p> <p>A prof.^a interrompe o que estava a fazer e procura. Entrega, de seguida, ao aluno que se retira:/</p> <p>Há mais confusão na sala:/ e a prof.^a diz: “não estou a gostar nada”:/</p>	
14h 50m	<p>Os alunos fazem silêncio:/ e a prof.^a continua: “já toda a gente sabe que não quero barulho, agora vamos ouvir...ouvir”:/</p> <p>Tem início a música com o poema referido, cantado:/</p> <p>Os alunos ficam em silêncio a ouvir:/</p> <p>Continuam sentados no chão mas vão abanando o corpo ao som da música e trauteando a letra baixinho:/</p> <p>A prof.^a levanta-se do seu lugar e dança enquanto vai desligar o som:/ De seguida diz: “vamos lembrar o sítio que ocupavam, quem dizia o quê, como começava...”:/</p> <p>Os alunos dispõem-se na sala de acordo com posições que já conheciam. Alguns mostram dificuldade em se lembrar das posições e vão-se ajudando uns aos outros:/</p> <p>A prof.^a diz: “este espaço é menor, vamos “encolher” mais um bocadinho” no seguimento da dificuldade de alguns alunos se posicionarem:/</p> <p>A prof.^a diz: “vou dizer atenção/ ação e quando disser começam” e disse:/</p> <p>Os alunos abrem os braços e viram-se para um lado e para o outro dizendo: “ou isto ou aquilo”:/</p>	
14h 55m	<p>Uns lembram-se da movimentação, outros não. Discutem entre si como seria:/</p> <p>A prof.^a diz: “estão a confundir com o poema “Urgentemente”, não estamos no “Urgentemente” vamos voltar ao princípio”:/</p> <p>Os alunos recomeçam:/</p> <p>A prof.^a diz: “toda a gente olha aqui para o D. que é para fazerem igual. Ação”:/</p> <p>Os alunos recomeçam, desta vez já acrescentam o movimento agachado em alternância com de pé:/</p> <p>Mais um engano:/, e a professora responde à correção feita por um aluno: “eu sei, eu sei, agora era a L.”</p> <p>De novo recomeçam à voz de ação da prof.^a:/</p> <p>De pé, agachados, dizendo o poema:/</p> <p>A prof.^a diz: “eu sei que fala a L.”:/</p>	

15h	<p>L. fica no meio e os outros cercam-na fazendo perguntas acerca do poema, perguntas a que ela vai respondendo:/</p> <p>L.: “já sei, já sei!”</p> <p>Outros: “sabes o quê?”</p> <p>L.: “já sei quem escreveu este poema!”</p> <p>Outros: “ah, então diz lá”</p> <p>L.” quem escreveu este poema foi Cecília Meireles”:/</p> <p>Voltam às posições com ritmo 1, 2, 3, 4, e dois alunos de cada vez, saem da formação e dizem uma parte do poema. Todos juntos dizem o final do poema como se estivessem a falar uns com os outros, acenando com os dedos.:/</p> <p>A prof.^a diz: “eu estou a observar...L., o que é que tu achas? Está bem ou pode ficar melhor?”:/</p> <p>L. responde que pode ficar melhor.:/</p> <p>A prof.^a diz: “ok, estivemos a lembrar, já nos lembrámos, vozes, ritmo, ao mesmo tempo, articular as palavras, vamos ser mais perfeitos. Quando me ponho à frente de alguém e esse alguém está a falar, faço barreira. D., fica dali, de lado. “:/</p> <p>D. coloca-se na posição que a prof.^a disse.:/</p>	
15h 10m	<p>A prof.^a continua: “cada um é responsável por si próprio, não se fazem correções. O espetador está a ver e percebe que alguns se estão a enganar. Se não dizem nada, o espetador não percebe. Agora vamos fazer mais perfeito. Depois vem a música e fazem um passo de dança.”:/</p> <p>Os alunos manifestam-se: “ai, tão bom!”:/</p> <p>A prof.^a diz: “o que estamos a fazer são só exercícios especialmente de memória...quero vozes mais trabalhadas...D. evita estar a gritar para cima da L., não deves falar como numa metralhadora...depois dizem o poema como se estivessem a conversar num grupo”:/</p> <p>A prof.^a exemplifica :/e continua: “O I. , agora, vai ficar aí para participar, ao pé de ti G. Agora vou esperar pelo silêncio... 1, 2, 3 ação”:/</p> <p>Os alunos repetem o poema com os movimentos e a meio fazem de conta que conversam e agitam os braços.:/</p> <p>A prof.^a interrompe: “ ó F. tu estás completamente despistado, sabes isso, não sabes?” :/A prof.^a volta a pôr a música.:/</p> <p>Com a música os alunos levantam os braços e acenam. Dançam ao som da música :/com gestos dirigidos pela prof.^a:/</p> <p>A prof.^a dança e os alunos também, imitando a professora.:/ Junta os alunos em roda e andam à volta. Terminam agachados.:/</p> <p>A prof.^a volta a pôr a música e diz: “mas agora a cantar melhor...anda para ao pé de mim, L.”:/</p> <p>Os alunos repetem com gestos.:/</p> <p>A prof.^a dança com o L. :/Os alunos dançam dois a dois e trocam de par a um sinal da prof.^a:/</p> <p>A prof.^a interrompe e diz: “há aqui qualquer coisa que não está a correr bem! Com perturbação não se ouve a música e os colegas que querem aproveitar ao máximo não conseguem. Se não</p>	

15h 30m	<p>ouvirem, não conseguem brincar com a música. Quando eu bato uma palma significa trocar de par. Quero pares. É para cantar como se estivessem a conversar com o par. Última vez. Eu estou a observar para ver quem é o mais brincalhão. Uma coisa é divertirmo-nos com a música, outra é estragar.”:/</p> <p>Os alunos dançam “quase” livremente, ao som da palma trocam de par e continuam a dançar, nova troca e gera-se um pouco de confusão.:/</p> <p>Prof.^a dança no meio dos alunos , dança com um aluno e organiza alguns pares.:/</p> <p>Por fim sentam-se no chão, L. sentado ao pé da prof.^a:/</p> <p>E a prof.^a diz: “não estão aserir verdadeiramente a música, estão a aproveitá-la para fazer outra brincadeira qualquer. Ainda não conseguimos, ainda saltitamos fora do ritmo, há alguns que ainda não estão a sentir o som, estão a aproveitar para outra coisa qualquer...”:/</p> <p>A. levanta o braço para falar sobre um colega e a prof.^a diz: “não quero queixas,:/ P.sentiste a música? Gostaste”:/</p> <p>P. responde: “gostei”:/</p> <p>A prof.^a diz: “a sério?...quem não se divertiu nada com isto?:/</p> <p>L. levanta o braço mas arrepende-se e põe as mãos na cabeça.:/</p> <p>A prof.^a pergunta de novo: “quem se divertiu?”:/</p> <p>Todos levantam o braço.:/</p>	
---------	--	--

Anexo 6

ANO LETIVO: 2011/2012 PROFESSORA: P 3 ANO: 4º Nº DE ALUNOS: 24 DATA: 30/11/2011

TEMPO DE OBSERVAÇÃO: 1h SITUAÇÃO: Aula de expressão dramática/teatro numa sala polivalente da escola

TEMPO	DESCRIÇÃO (SITUAÇÃO/ COMPORTAMENTOS)	INFERÊNCIAS
11h	<p>Os alunos entram na sala e aguardam que a prof.ª dê início à aula.</p> <p>De acordo com orientações da prof.ª, os alunos circulam pela sala, livremente, em silêncio e sem tocar uns nos outros.</p> <p>A prof.ª interrompe para pedir silêncio. Retomam o exercício com a orientação da prof.ª <i>“Circular ou andar ao som das minhas palmas”</i></p> <p>O ritmo aumenta e é maior a confusão.</p> <p>A prof.ª diz: <i>“não é bater com os pés, é circular e ocupar o espaço”</i></p> <p>A prof.ª pára de bater as palmas e os alunos param. Gera-se alguma conversa.</p> <p>A prof.ª continua: <i>“Agora eu vou bater as palmas e quando eu disser alguma coisa têm de cumprir essa ordem.”</i></p> <p>Os alunos continuam a circular e a prof.ª diz: <i>“juntar duas cabeças”</i></p> <p>Os alunos cumprem a ordem e a prof.ª diz: <i>“Continuam em silêncio, por favor, ocupar o espaço”</i></p> <p>A prof.ª dá nova ordem: <i>“Três mãos”</i>. Os alunos cumprem a ordem e, depois, continuam a circular.</p> <p>Nova ordem dada pela prof.ª: <i>“4 pernas”</i>. O exercício continua, já com muito barulho.</p>	

11h 30m	<p>A maioria dos alunos diz que quer no final da aula.</p> <p>A prof.^a continua e diz baixinho: “ <i>O pauzinho, agora, vai-se transformar numa caixinha. Vêm ao centro e...</i>”</p> <p>Os alunos levantam-se quase todos e a prof.^a diz: “ <i>Não! Vocês não ouvem até ao fim!</i>”</p> <p>Então a prof.^a exemplifica: “<i>A minha caixinha, é pequenina, mas tem lá dentro...um balão</i>” E dramatiza o balão dentro da caixa. De seguida pergunta: “<i>Perceberam que a minha caixinha tinha balões?</i>”</p> <p>A prof.^a dirige-se ao M. e diz-lhe: “<i>Tens de vir aqui ao meio, abrir a caixinha e mimar o que a caixinha tem</i>”</p> <p>O M. vai ao centro e parece não ter percebido. A prof.^a diz: “<i>Não, vens ao meio e dizes “a minha caixinha é pequenina tem lá dentro...com gestos</i>”</p> <p>O M. repete e diz: “<i>a minha caixinha tem lá dentro todas as recordações de amigos e familiares</i>”</p> <p>A prof.^a chama a atenção: “ <i>Tens que mimar</i>”</p> <p>O M. tenta de novo.</p> <p>De seguida vai a H. e diz: “<i>Tem um gatinho fofinho e pequenino</i>”</p> <p>De seguida é o P. que diz: “<i>Tem muita amizade</i>” e de seguida: “<i>Não sei os gestos</i>”</p> <p>Outros colegas dão sugestões para a forma como ele havia de mimar.</p> <p>De seguida vai o J. P. e diz: “<i>Tem muitos, muitos doces</i>”</p> <p>J. P. mostra alguma dificuldade e a prof.^a sugere como ele há de fazer.</p> <p>Todos querem participar e vão levantando o braço.</p> <p>Surgem diversas situações: “<i>Tem um globo em que posso ver o mundo</i>” “<i>De lá de dentro sai um palhaço</i>” “<i>Uma bola de futebol</i>”...</p>	
---------	--	--

	<p>O G. diz: <i>“Um golfinho para eu nadar no mar”</i> e a professora pergunta: <i>“Não vejo o golfinho, onde está?”</i></p> <p>O G. repete.</p> <p>De seguida vai o B. e diz: <i>“Um livro interessante”</i></p> <p>Vários alunos atiram-se para o chão.</p> <p>O seguinte é o C. que diz: <i>“A minha caixinha tem lá dentro amizade, a minha professora...”</i></p> <p>Neste momento os alunos estão todos muito agitados.</p> <p>A prof.^a chama a atenção: <i>“Calma, calma”</i></p> <p>Continua o J.: <i>“Tem uma bola de basquetebol”</i></p> <p>De seguida a I.: <i>“Um livro cheio de fotografias de recordações”</i></p> <p>Alguns alunos gritam: <i>“Onde está o livro?”</i></p> <p>A prof.^a chama a atenção ao P. e diz: <i>“Ó P. queres ir para a rua?”</i></p> <p>A R. diz: <i>“Um grande panda”</i></p> <p>A agitação é grande na sala. A prof.^a interrompe e diz: <i>“Vou dar-vos um castigo grande. Não se respeitam na sala, não se respeitam aqui, onde é que vocês se respeitam?”</i></p> <p>Os alunos continuam a vir apresentar a sua caixinha que <i>“Tem lá dentro muita amizade”, “Tem lá uma mota”, “Tem lá muitos animaizinhos pequeninos”</i></p> <p>Para esta última a prof.^a diz: <i>“Eu não vi os animais, mostra os animais”</i></p> <p>O J.P. diz: <i>“Ó prof.^a, ele ainda não abriu a caixa!”</i></p> <p>A agitação é cada vez maior na sala, há alunos sentados, outros deitados.</p> <p>A prof.^a interrompe para dizer: <i>“Ou se respeitam ou acabamos. Sentados não é, deitados! Não</i></p>	
--	--	--

11h 40m	<p><i>é hora de deitar ainda.”</i></p> <p>É a vez do A. que diz: <i>“Um pincel que pinta desenhos encantadores”</i></p> <p>Há imenso barulho e um aluno grita: <i>“Shiu”</i></p> <p>A prof.^a interrompe: <i>“Eu sei que são muitos, mas têm que ter calma, todos querem participar, será que podemos fazer estes jogos?”</i></p> <p>É a vez da C. que diz: <i>“Um cãozinho pequenino”</i></p> <p>De seguida vem a S.: <i>“Um cavalo que me pode transportar”</i></p> <p>Alguns alunos insistem para que vá o R. que ainda não participou.</p> <p>A prof.^a responde: <i>“Qual é a nossa regra? Só vai quem quer...obriga-se alguém a fazer alguma coisa?”</i></p> <p>A prof.^a interrompe o exercício e diz que retoma num outro dia.</p> <p>Alguns alunos pedem para repetir, para melhorar.</p> <p>Há grande agitação.</p> <p>A prof.^a diz: <i>“Assim, não! Nem deixaram a S. mimar até ao fim!”</i></p> <p>Os alunos mandam-se calar uns aos outros.</p> <p>O R. copia o que fez a S.</p> <p>O exercício continua com repetições de alguns alunos anteriores.</p> <p>A prof.^a pergunta: <i>“Alguém não quis fazer?”</i> e há alguns braços no ar.</p> <p>A prof.^a continua: <i>“Querem continuar o mesmo jogo ou passamos para outro?”</i></p> <p>Alguns alunos decidem continuar.</p>	
---------	---	--

	<p>A T. diz: <i>“A minha caixinha tem muitas enciclopédias”</i></p> <p>O T. levanta-se para fazer o exercício e alguns colegas dizem: <i>“Fogo, T., tu já foste”</i> e o T. retira-se.</p> <p>A prof.^a chama a atenção do P.: <i>“P., já para o teu lugar!”</i> e de seguida: <i>“Vamos votar, o que está em votação é quem quer continuar este exercício ou partir para outro”</i></p> <p>A prof.^a volta a chamar a atenção ao P.: <i>“P., eu é que mando, se não queres estar, sai”</i></p> <p>O resultado da votação foi passar a um exercício novo.</p> <p>A prof.^a prossegue: <i>“Vamos fazer o jogo da galinha e dos pintainhos. Como é que fazem os pintainhos?”</i></p> <p>Em coro os alunos respondem: <i>“Piu, piu, piu...”</i></p> <p>Há grande dificuldade de concentração.</p> <p>A prof.^a continua: <i>“ Vão usar uma venda. Neste momento são todos pintainhos, mas eu vou escolher quem é a galinha e vocês não sabem. A galinha fica quietinha e os pintainhos piam até a encontrarem. Quando a encontram, dão-lhe a mão e ficam calados.”</i></p> <p>A prof.^a distribui os lenços pelos alunos e cada um põe a sua venda, alguns com dificuldade.</p> <p>Há grande agitação neste momento.</p> <p>O B. levanta-se e bate com os pés no chão. Alguns pedem ajuda à prof.^a e ela responde: <i>“Desenrasquem-se”</i>, mas tem que ir ajudar alguns a colocar a venda.</p> <p>Alguns alunos atiram-se sobre os outros porque pensam que vão andar de joelhos.</p> <p>A prof.^a diz: <i>“Vocês não estão a respeitar as regras do jogo”</i></p> <p>A prof. corrige e o jogo começa, até que todos os pintainhos encontram a mãe galinha.</p> <p>Há uma grande confusão na sala, alguns alunos atiram-se para o chão.</p> <p>A prof.^a interrompe e diz: <i>“De hoje a quinze dias não vou dar esta aula, vocês têm que pensar</i></p>	
--	---	--

11h 50m	<p><i>sobre o vosso comportamento. Agora, deitados no chão, ao som da música, vão pensar nos jogos, na aula, no que se passou...</i></p> <p>A prof.^a liga o som.</p> <p>O P. recolhe as vendas.</p> <p>Alguns alunos não param de falar e mandam calar-se uns aos outros.</p> <p>Depois de alguns minutos ficam todos em silêncio.</p> <p>Deitados no chão, em silêncio, ouvem uma história, “A ambição das luas”.</p> <p>No final da história a prof.^a diz: “ <i>Cada um de vocês é uma ilha e essa ilha, vai lentamente levantar-se do mar e ficar de pé. Cada uma dessas ilhas tem lá um habitante e esse habitante vai olhar o horizonte. Esse habitante está sentado à beira-mar.</i>”</p> <p>Os alunos sentam-se, agora com muita calma.</p> <p>De seguida a prof.^a pede aos alunos para falarem sobre tudo o que fizeram durante esta aula.</p> <p>A M., diz: “ <i>Portámo-nos um bocado mal, mas os jogos foram divertidos</i>”</p> <p>O M. diz: “ <i>Você pôs essa história para nos ajudar a aprender a lição porque nós portámo-nos mal</i>”</p> <p>Há alguns comentários paralelos e a prof.^a diz: “<i>Não há comentários ao que dizem os colegas</i>”</p> <p>O B. diz “<i>Achei os jogos divertidos, devíamos ter um comportamento melhor e a prof.^a pôs a história para nos relaxar</i>”</p> <p>A prof.^a interrompe para dizer: “<i>P., queres sair, podes sair</i>”</p> <p>Desta vez fala o T.: “<i>Não tivemos o melhor comportamento, ma os jogos foram divertidos. A história foi para refrescar as ideias</i>”</p> <p>Diz o A.: “<i>Alguns não se portaram como deve ser</i>”</p>	
---------	--	--

12h	<p>O R. diz: <i>“A história foi para ver se a gente entendia o que ela queria dizer”</i></p> <p>A prof.^a responde: <i>“Onde ouviste esta história?”</i></p> <p>O R. responde: <i>“Foi na língua portuguesa”</i></p> <p>E a prof.^a pergunta: <i>“Foi a mesma lição ou a mesma moral que tiraste?”</i></p> <p>Responde o R.: <i>“Mais ou menos”</i></p> <p>Pergunta a prof.^a: <i>“E o que é mais ou menos?”</i></p> <p>O R. não consegue responder.</p> <p>Então, a prof. faz a sua própria avaliação: <i>“Não cumpriram as regras, não ouviram, não se respeitaram uns aos outros...acho que a lição não vai ser aprendida...Depois, na reflexão desta aula vão escrever tudo o que pensam. Podem sair”</i></p>	
-----	---	--

Anexo 7

AC E1

1º fase da AC: recorte em unidades de registo e criação de indicadores

Unidades de registo	Indicadores	Nº UR / Ind
Costumo (ver teatro), às vezes levo os meus afilhados, principalmente teatro infantil.	Hábitos de frequência de teatro infantil	1
Nem tanto (ver teatro para adultos).	Reduzida frequência de teatro por iniciativa própria	1
Também te digo, acho determinadas peças muito maçudas. Mas vejo as tuas todas.	Peças pouco apelativas	1
Não sou grande apreciadora (de peças para adultos), gosto muito de ritmo.	Preferência pelo ritmo das peças infantis	1
Depende do teatro, se não for muito longo, se for uma mensagem que seja curta, gosto. Enfim, agora coisas muito longas...não.	Peças muito longas	1
Se calhar porque as peças que eu assisti foi quando andava no liceu, e eram assim um bocado maçudas, aqueles temas assim mais chatos.	Peças com temas aborrecidos	1
Escolheria comédia	Preferência pela comédia	1
Tive expressão dramática no último ano, eu gostei. Duas vezes por semana o ano todo./	Disciplinas de expressão dramática na formação inicial	2
Trabalhávamos a expressividade do corpo, exercícios como os que se fazem no 1º ciclo. Pegávamos num tema, trabalhávamos esse tema. O trabalho final foi o Pedro e o Lobo, sem falas, sem texto.		
Muito básica, (...)	Insuficiência da formação inicial em expressão dramática	2
Deu alguma formação, muito básica, não foi suficiente.		
(...) acabávamos sempre por repetir os mesmos exercícios, sempre as mesmas atividades. /	Escasso interesse da formação inicial em expressão dramática	1
Aquilo era divertido porque era uma maneira de passarmos um bom bocado, uma maneira de exteriorizar um bocado durante os estágios e os trabalhos, ali libertavas-te um bocado.	Formação inicial em expressão dramática como forma de libertação das actividades mais académicas	1
A formação fui buscá-la a outro sítio, a ver os outros atuar, os teatros, foi aí, porque no curso não.	Conhecimento teatral por frequência do teatro	1
Formação contínua não, e tenho pena. Porque é fundamental, porque o nosso ensino está muito centrado só para aquelas áreas (português, matemática) (...)	Ausência de acções de formação contínua sobre teatro	3
Porque não há ou então não tive esse conhecimento, se há não chega a		

todos os professores.		
Lembro-me de ter feito em expressão plástica, no início, noutro concelho. O que há é sempre à volta de matemática, língua portuguesa, nestas áreas não há e que eu acho importante.		
(...) e há miúdos que têm outras aptidões.	Necessidade de educação artística no ensino básico	4
Os vários tipos de expressão, qualquer uma, musical, plástica ou dramática, permitem a esses miúdos exprimirem-se de outra maneira e nas outras áreas não têm essa possibilidade.		
Permitir que outros, os tais alunos, através desses jogos, ficamos a conhecer melhor os alunos, às vezes até achas que ele não sabe nada, não dá nada e surpreende-te.		
(...) enquanto eu acho que tudo ajuda no fundo para complementar os miúdo		
Não, pelo menos as que fiz em exp. Plástica, as técnicas já as sabia, no curso foi boa a formação.	Falta de qualidade da formação contínua em educação artística	2
É chapado, é assim e desenrasquem-se. É mais uma receita. É mais passar tempo, é as pessoas ganharem dinheiro sem...		
Não (tenho participação em grupos de teatro), a única coisa que eu faço é ajudar a Sofia.	Apoio a um grupo de animação teatral infantil	1
Ela cria uma personagem nas noites mágicas. A personagem é alguém que, supostamente é amiga das fadas e que vem com uma missão. É uma personagem divertida, gosto dela porque é muito colorida. É alegre.	Gosto por apoiar um grupo de animação teatral infantil	2
Participei nesta atividade com a Sofia porque é um mundo que me diz muito.		
Também participei e fiz parte de grupos de jovens em que fazíamos pequeninos apontamentos. Havia a parte de reflexão e de comédia.	Participação num grupo de jovens que fazia apontamentos teatrais	1
Faço tudo o que seja muito pequenino em que não tenha de me expor muito.	Dificuldade na exposição face ao público	2
No início fico um bocado envergonhada.		
Não, nada, zero. Tenho só um aluno em 24.	Poucos pais que levam filhos ao teatro	1
O meio familiar também é muito pobre e não valoriza muito esse aspeto, possivelmente não entende	Meio social pobre que não valoriza o teatro	1
Mas os miúdos gostam, quando eles vão gostam.	Gosto dos alunos por ver teatro	2

Por acaso, as miúdas gostam muito desta personagem. Há uma aluna que frequenta essas noites, o nome ficou e a personagem ficou.		
Quando fazemos pequenos autos de Natal, leitura de poemas, gostam, participam	Gosto dos alunos por fazer teatro	1
Às vezes lá tenho um bocadinho de tempo e disposição, também é preciso disposição.	Necessidade de predisposição para as aulas de teatro	1
Vão, (ao teatro com a escola) sempre que há alguma atividade	Frequência de espetáculos com a escola no Centro Cultural do Cartaxo, em Santarém e em Lisboa	4
Vão ao teatro 1 ou 2 vezes por ano		
Se for mais perto talvez mais vezes, não implica gastos, é só o preço dos bilhetes		
Ao Centro Cultural, aqui		
Às vezes, vêm cá contar histórias, não sei se é considerado teatro...	Presença do teatro na escola apenas através de contadores de histórias	3
Aqui na escola, para além da Sofia contadora de histórias, não tenho experiência		
O ano passado foi no pátio, vieram apresentar a peça, uns de Lisboa, tentar cativar para irem ver no CCC		
Tem a ver com o tema e a atividade de ano, PAA(idas ao teatro)	Articulação das idas ao teatro com o plano de actividades da escola	1
Escolhemos temas consoante o que nos apresentam	Escolha das idas ao teatro mediante oferta	1
Também a variedade não é muita	Escassa oferta de espetáculos de teatro	1
Quando o professor tem conhecimento do tema (às vezes vou e não sei)	Pouco conhecimento prévio dos espetáculos	4
Nunca vou ver a peça antes		

No ano passado fomos ver aquela peça que não achei graça nenhuma, achei os sons muito agressivos, mas foi interessante		
Só tirando aqueles espetáculos, quando vamos ver aqueles, o La Féria, tenho conhecimento através da televisão ou nas sínteses, nos livrinhos, nos panfletos.		
Quando conheço o tema, falo do autor, quando não sei o tema...	Preparação prévia para o espetáculo dependente da informação	1
Depois da peça é que tento perceber se eles entenderam, o que é que perceberam	Discussão do espetáculo feita “à posteriori”	1
O espaço é a biblioteca	Biblioteca, sala de aula ou pátio como espaços para o teatro na escola	4
Noutra escola foi na minha sala		
O espaço é, ou a biblioteca ou a sala de aula, que também não são muito grandes, com todo o material e o nº de alunos....		
Outro tipo de espaços não há, só se for o pátio e é preciso que o tempo esteja bom.		
Não foi uma turma, foi 2 turmas de cada vez	Falta de espaço na escola para as actividades de teatro	3
Faz falta espaço onde possamos fazer estas actividades, onde possamos andar à vontade. Tens que desarrumar a sala só aí perdes muito tempo e o espaço que fica também é pouco		
O facto de não termos espaço, um espaço onde possamos fazer essas actividades		

Consegui dispor a sala e foi melhor, em torno, de roda, foi diferente, com maior interação dos miúdos. Estiveram mais atentos e não tão inquietos. Os mais distraídos acabam por se perder	Influência da gestão do espaço no comportamento dos alunos	1
Se calhar, algumas. Não tanto (conhecimento das metas de aprendizagem)	Escasso conhecimento das metas de aprendizagem	1
Não (conhecimento da exequibilidade das metas)	Desconhecimento quanto à exequibilidade das metas de aprendizagem	1
Como te digo é das tais áreas que acabam por ficar em 2º plano. Porque acabam por nos exigir tantas coisas...	Tendência à desvalorização desta área curricular em relação às outras (português, matemática...)	3
(...) e depois porque se valoriza muito mais...(outras áreas)		
(...) porque o nosso ensino está muito centrado só para aquelas áreas (português, matemática) (...)		
O que faço é improvisado	Trabalho não planificado com antecedência	4
Aproveito uma situação		
Acho que sou boa no improviso, coisas muito construídas, não sou muito.		
Quando surge, ou quando vejo que o texto dá para isso, como motivação.		
É também para aliviar a tensão ou o cansaço,	Prática das atividades de expressão dramática como	2

O nosso ensino é tão maçudo, vou improvisando para aliviar.	forma de libertar da tensão das outras áreas	
Gosto (destas atividades)	Interesse pelas atividades de expressão dramática/teatro	1
Pô-los em prática é quase impossível (objetivos curriculares)	Impossibilidade de cumprimento dos objetivos curriculares	1
Se queres que eu te diga, na minha turma tenho muitos ritmos de trabalho. Logo aí corta	Existência de muitos grupos de trabalho	2
Como tenho muitos ritmos ficam sempre trabalhos por..., a turma não vai toda ao mesmo tempo		
(...) depois temos muitos projetos para além do que tens que dar	Grande quantidade de trabalho para efetuar	1
Agora, no 4º ano, o papão das provas de aferição, tem que se estar preparado	Pressão sobre os professores relativamente aos resultados das provas de aferição	1
A expressão dramática ainda se faz alguma coisa, na musical...! A expressão plástica...	Realização de algum trabalho em expressão dramática na sala de aula	1
Tenho o meu horário, lá consigo fazer--- à 2ª e à 6ª, jogos de exploração do espaço, imaginação, mas nem sempre dá	Atribuição de um tempo específico para a expressão dramática/teatro	3
A sexta feira é quando consigo, 1h, 1h30m. Esse tempo a dividir por todas as expressões...		
No horário 1h à 2ª feira, nunca sobra tempo. É ao final do dia, péssimo, por isso é que não sobra tempo para fazer nada. 1h à terça feira e é igual. 2h à sexta, aí é que consigo cumprir ou dramática ou plástica, só expressão, sem estar ao serviço de outras áreas.		

Nem todas as semanas há dramática, é muito mais plástica.	Predominância da expressão plástica na planificação	1
Também ponho na língua portuguesa um pouco de expressão dramática	Integração da expressão dramática/teatro nas outras áreas	3
Não integro!!! Há, há, há, há!		
Relaciono apenas com língua portuguesa, nas outras áreas não. Em matemática consigo ir à plástica		
É uma expressão....Teatro não!	Classificação do seu trabalho nesta área como expressão e não teatro	3
São jogos de expressão. Não sou uma “expert” nessas coisas.		
Considero que é uma expressão...se calhar para vocês é teatro...		
Para mim tem que ter personagens, aquelas coisas todas(o teatro)	Atividade com a designação de teatro carece de outros componentes	1
Fifty fifty, como área autónoma ou instrumento. Naquelas duas horas consigo fazer render mais o peixe...mais ou menos ela por ela.:/	A expressão dramática/teatro como estratégia para as outras áreas e, também, como atividade autónoma	1
Pouco. (apresentação de produto final) Não temos muito espaço para isso...as festinhas...só entre eles.	Apresentação de um produto final não existente	1
Já fiz outras experiências	Noutras escolas, em outros momentos, foram apresentados trabalhos finais	6
No Natal representação com os miúdos		
No final do ano também peguei na fada Oriana e construí um teatrinho, noutra escola.		

As quatro estações, achei o máximo. (trabalho coletivo feito na escola com dinamização de outra professora)		
Por todas as escola onde passei tinha sempre atividades.		
O 4º ano é que trabalhou a fada Oriana, mas eu é que motivei, tinha 2º ano, dei um passo em frente e acabei por fazer com os miúdos		
Uma dança, eu sou mais da dança, formação em ballet dos 9 aos 16. Inspiro-me nisso quando tenho alguma coisa para apresentar.	Motivação da professora vem da área da dança	1
Há miúdos com dificuldades em se expor verbalmente e optei mais pelo movimento, contar a história pelo movimento, pela dança	Decisão de trabalhar apenas o movimento como forma de evitar situações de inibição	1
Os miúdos construíram tudo, cenários, adereços, etc. reciclámos papelão e fizemos quase tudo	A área do teatro como aglutinadora de outras áreas	1
Fico triste por não fazer nada neste momento, do que já fiz	Descontentamento pelo facto de não trabalhar mais esta área	1
Depois, se alguém faz alguma coisa e outro não faz...parece mal, enquanto numa escola pequena...	Dificuldades na relação entre professores	1
Partilhar a sala, não ter onde guardar as coisas...não sei, não consigo perceber, numa escola mais pequena fiz tudo.	Distribuição horária em regime duplo como factor de constrangimento	2
Estes duplos não dão para fazer nada, as pessoas não se reúnem a trocar ideias.		
Algumas eram resultantes do que tinham trabalhado ao longo do ano, um texto...	Produto final é, em parte, resultante do que foi trabalhado durante o ano letivo	1

Anexo 8

AC E2

1º fase da AC: recorte em unidades de registo e criação de indicadores

Unidades de registo	Indicadores	Nº UR / Ind
Pouco, costume ver muito pouco	Reduzida frequência de teatro por iniciativa própria	3
Não tenho hábito de ir, nem ao Centro Cultural do Cartaxo, às vezes vejo, mas não é um hábito, não se cria propriamente um hábito. Quando tenho possibilidade de ver vejo		
Para aí uma vez, nestes últimos dois anos não tenho ido a lado nenhum (...) porque não tenho por hábito sair de casa		
Lá em casa quem gosta mais de teatro sou eu e por isso estou condicionada à partida.	Falta de hábito de sair de casa	1
Para ver teatro uma pessoa vai a Lisboa, mas como o meu marido não aprecia muito teatro eu sou muito condicionada a estas coisas	Inexistência de companhia para ir ao teatro	2
Teatro de revista é uma coisa que eu não aprecio muito e que, às vezes, passa na televisão. Há teatro de revista e teatro de revista. Uma vez vi um que achei um espetáculo, tinha um humor inteligente, o teatro de revista é um humor mais banal, coscuvilhice, regatice, não gosto.		
Olha, teatro de revista não		
Por outro lado, em televisão pouco teatro há, há telenovelas, essas coisas todas, mas teatro há muito pouco	Inexistência de oferta de teatro na televisão	1
Não também não vejo, ainda há menos possibilidade de ver bailado ou opereta	Reduzidas possibilidades de ver bailado ou opereta	1
(...) às vezes até podia ir mesmo aqui ao CCC, mas uma pessoa mete-se em casa, um dia de estafa, quer mesmo é um bocadinho de sossego em casa.	Necessidade de descansar como impedimento da ida ao teatro	2
Quando se passa o tempo todo fora de casa a gente quer é estar um bocadinho sossegada. Também é uma razão.		
Tenho pena de não ver teatro	Pena por não ver teatro X	1

Faço teatro eu, com as minhas coisas	Prática de fazer teatro com os alunos como substituta do ver teatro X	1
Posso mesmo dizer, é o preço	Custo dos bilhetes	2
E depois monetariamente também não tem sido...cada vez pior		
(...)também não tenho muitas possibilidades de sair de casa.	Falta de disponibilidade de tempo para ver teatro	1
Eu nunca apanhei nenhuma desilusão porque eu gosto sempre	Gosto por qualquer tipo de teatro	3
(...) há teatro moderno que nem os adultos gostam, não percebem, mas eu gosto. Sou aberta a qualquer.		
(...) outro tipo, qualquer outro tipo de teatro		
O que eu gosto mais é opereta ou bailado. Bailado, isso eu gosto imenso, mais do que teatro.	Preferência por bailado e opereta	1
Na altura apareceu logo a expressão dramática, durante os 3 anos do curso, Movimento e Drama, não sei se os três anos mas um ou dois foi	Disciplinas de expressão dramática na formação inicial	1
Classificava de 4 numa escala de 1 a 5. Talvez fosse a cadeira que, na altura dava 4	Qualidade na formação inicial em expressão dramática	2
Achei que tinha qualidade		
Para já era uma cadeira nova e as pessoas achavam que aquilo era mais brincadeira que outra coisa	Formação inicial em expressão dramática entendida como brincadeira	1
Trabalhava-se a confiança nos outros, a autoconfiança, a relação dos pares, mais nessa base	Formação pessoal como objetivo da expressão dramática na formação inicial X	2
Mesmo formação pessoal, não só profissional, mesmo pessoal, desenvolvimento do auto conhecimento, relação... foi muito bom		
(...) estava tudo em remodelação, a fazer experiências, às outras daria 2	Formação nas outras áreas com pouca qualidade Formação inicial com pouca qualidade X	2
(...) enquanto as outras não, não passava só de teoria. Teoria pouco aplicada		
(...) e também tinha um professor que, realmente, era um espetáculo.	Importância da qualidade do formador	2
(...) mas o senhor também era muito interessante, era fora do normal, as ideias dele eram um bocadinho para além. Quem está neste campo deve ser um bocadinho para além.		
(...) mas eu por acaso tive sempre a parte de psicologia. Também, quem ia para o curso do magistério não tinha tido psicologia e eu já tinha tido. Tinha o 7º ano feito, tinha tido psicologia e as outras colegas não tinham. Parece que não tem alguma influência. E isso, durante o	Importância da psicologia na formação de base	1

curso pesou porque eu era muito crítica e os outros não eram. Não tinham uma base para poder discutir alguns assuntos, para interpretar algumas teorias		
Não, fiz uma vez talvez. Ai não, fiz , fiz. A minha cabeça já me prega partidas. Fiz há muitos anos uma. Fiz algumas esporádicas. Depois fiz uma na secundária que foi o professor enquanto ator	Existência de algumas acções de formação contínua sobre teatro	1
Essa sim foi muito interessante, a partir de textos fazer teatro, remodelar textos, ver todos os aspetos ligados à “mise en scène”, e foi muito interessante	Interesse da formação contínua em expressão dramática/teatro	2
Classificaria de 5, aí classificaria de 5 (numa escala de dez)		
Participei a pedido de uma pessoa que trabalhava em teatro que também era professor, participei num teatro feito de propósito para a Câmara, sobre o vinho. Éramos 3 personagens, arranjámos a peça, com a duração de uma hora, dissertámos sobre o vinho...no âmbito da Festa do Vinho, Cartaxo Capital do Vinho.	Participação pontual num espectáculo de teatro	1
(...) na verdade o professor enquanto ator tem muito que se lhe diga em relação ao teatro.	Necessidade de formação do professor como ator	1
Olha, muitos vão ao teatro, há um grupo minoritário que vai, 4 em 20. Também conforme as épocas. Mas a maior parte tem conhecimento de ida ao cinema, ao teatro, mas há um grupo que nem ao cinema foi.	Poucos pais que levam filhos ao teatro	1
Daí nós insistirmos, quando há sinais de perigo, em procurar o teatro, algum espetáculo de qualidade para esses poderem ver	Teatro como terapia/reforço	1
Eu acho, gostam muito! Da experiência que eu tenho daqueles alunos que vão àqueles teatros que as pessoas dizem que são maçadores...uma vez no CCC...	Gosto dos alunos por ver teatro	3
Eles gostam muito de tudo quanto sejam histórias		
(...) e eles também gostam sempre. Podem perceber um bocadinho menos ou um bocadinho mais, mas nunca dizem que não gostaram.		
(...) desde que estejam preparados, sensibilizados para isso	Melhor fruição derivada da preparação	4
Desde que haja um trabalho prévio		
E essas pessoas não estão habituadas.		
Preparar, preparar, foi só daquela vez porque era muito difícil		
O que eu costumo preparar é o saber estar, porque isso, eu faço questão mesmo, eles saberem estar quando vão a um teatro, saber apreciar e saber estar,	Importância de preparar o saber estar	1

(...) depois há todo um trabalho que nós não precisamos preparar porque eles estão habituados a fazer os trabalhos rítmicos, trabalhos de expressão, trabalhos ligados ao movimento e Drama, já estão à partida sensibilizados.	Maior preparação dos alunos habituados a trabalhar expressão dramática -----	1
Quando não percebem imediatamente eles baralham-se e falam e depois já não têm interesse, não são capazes de apreciar, daí às vezes, fazerem barulho na sala de teatro.	Desinteresse provocado pela falta de preparação	1
Às vezes há a ideia de que o teatro é representar só e dizer umas coisitas...mas depois, a nível de teatro há muitas coisas que se podem pôr em cena para fazer o próprio teatro. Talvez mais moderno, digamos assim	Importância de perceber diversas linguagens teatrais	3
Ou começar uma peça de trás para a frente, ou...há imensas coisas que se podem fazer, aplicar no teatro que não são as pessoas a declamar propriamente.		
É também pela linguagem, pela história, às vezes a linguagem não é fácil de perceber, mas desde que haja um trabalho de preparação, de estimulação sobre o que se vai passar...quando se trata de peças que são um bocadinho mais complicadas, de imediatamente serem percebidas.		
Através da escola, sempre que há possibilidades vão ao teatro	Frequência de espetáculos com a escola no Centro Cultural do Cartaxo, em Santarém e em Lisboa	7
Duas vezes por ano		
Sempre que há hipóteses e vale a pena, vamos		
Porque desde que seja aqui no Cartaxo, vamos		
(...) e aqui ao Cartaxo		
Vão a Santarém, a Lisboa		
Lisboa vão menos, vão mais vezes a Santarém		
Falamos aos pais, normalmente dizem logo que sim,	Pais colaborantes nas idas ao teatro com a escola	1
(...)e fica muito caro, não é?	Dificuldades financeiras impedem mais idas dos alunos ao teatro	4
E depois, tudo quanto é da escola é pago pelos pais, não é gratuito.		
(...) também não pedimos muitos dinheiros, quando damos essa informação é porque já sabemos à partida que eles podem, dois euros, três euros		
Agora, o primeiro é em Novembro, já estou a ver que não dá. Para já paga-se três euros, não é uma coisa do outro mundo (...)Lá está, não dá		
E só não vão mais porque não há transporte	Dificuldades de acesso ao teatro derivadas do preço dos	4

Com a escola estamos muito condicionados aos transportes	transportes	
Este ano até estava a pensar ir ao teatro Maria Matos e o que me está a impedir ir com os meus alunos fazer algumas oficinas, visitar mesmo por detrás do teatro é mesmo o transporte porque eu queria ir com a minha turma		
(...) mas depois acrescido de transportes, é duro, já vi que não		
Porque há coisas que só fazem sentido para mim porque as gosto de trabalhar depois. Porque eu não gosto de fazer nada só por fazer. As coisas têm um propósito Eu, por acaso gostava de ir, duas vezes por período já tem sentido e já dá para fazer uma continuidade	Idas ao teatro com objectivo de continuidade	1
Pode ser por turmas ou escola inteira	Idas ao teatro organizadas por grupos/turma ou com todo o grupo da escola	3
Arranjamos mais pessoas, cada grupo dois adultos		
Há coisas que não se podem fazer em grande grupo		
Senão não dá, se eu tenho um objetivo e o objetivo é só para aqueles x alunos, não dá para levar, não é uma questão de egoísmo. As visitas da escola são com 118 alunos ou em coordenação de ano		
(...) mandam, às vezes a divulgação, os folhetos que dizem o que se vai passar	Escolha das idas ao teatro mediante oferta	1
e vamos a pé, aqui, vamos a pé, é bom andar a pé.	Deslocação a pé na localidade nas idas ao teatro	1
Às vezes não se vai mais porque não há	Escassa oferta de espetáculos de teatro	1
Não é habitual ir assistir ao espetáculo antes de ir vê-lo com os alunos porque não dão o espetáculo antes para nós vermos	Pouco conhecimento prévio dos espetáculos	3
(...) mas propriamente vermos, não		
Por isso é que uma pessoa, às vezes vai e apanha uma desilusão		
Quando há alguns que gostam menos pergunto porquê e depende da abordagem que se faz, explica-se um bocadinho mais o tipo de teatro	Discussão do espetáculo feita “a posteriori”	1
O teatro, nós temos tido informação de que o teatro pode vir à escola	Conhecimento da existência de espetáculos que se deslocam à escola	1
Mas que escola? Olhando para a minha escola, o teatro vindo a esta escola não ia resultar (...) mas não temos espaço para receber	Falta de espaço na escola para as atividades de teatro	1
Um contexto de histórias, tudo bem	Espaço existente apenas adaptado a contadores de histórias	1
Onde nós fazemos as nossas brincadeiras aqui, porque não é bem teatro, os nossos projetos, fazemos aqui porque temos uma sala que é para reuniões, que é a sala da Dorinda. Juntamo-nos todos para fazer o plano e depois para avaliar	Biblioteca, sala de aula ou pátio como espaços para o teatro na escola	2

Só se for ao ar livre, o que propriamente não dá assim conforto nem é cómodo		
É nos espaços que haja, no Pavilhão, ou no CCC ou...ou no Auditório	Apresentação de trabalhos fora do espaço da escola	2
Espaços extra-escola, porque a escola não tem		
(...) mas depois quando é para fazer uma amostra de um teatro, ou qualquer coisa, torna-se difícil porque é na rua. Mas falta muita coisa na rua, é o som que nós não temos, é uma série de coisas	Condições técnicas deficientes para as apresentações no pátio	1
Talvez um auditório! Ha, ha, ha	Existência de um auditório considerada utopia	1
Textualmente não, mas sei o básico. Sei o que é que eles pretendem com o ensino básico, é mais a parte de sensibilização, trabalhar com o corpo, mas conheço as metas.	Conhecimento básico das metas de aprendizagem	1
Eu acho que é possível. São exequíveis	Metas de aprendizagem consideradas exequíveis	1
Os objectivos vão de encontro às metas. Normalmente, o que tenho lido ao nível dos conteúdos programáticos/metasp de aprendizagem, não acho que esteja mal definido	Objetivos e metas encontram-se bem definidos e em interligação	2
Os nossos objetivos vão sempre ao encontro das metas de aprendizagem.		
Tem é que se esmiuçar a coisa, não quer dizer que seja rigorosamente, nós temos um grupo, nós temos que ver o que fazemos com o grupo, por aí fora	Prática da área de expressão dramática deve ser adaptada ao contexto em que se trabalha	3
Agora, o objetivo pode ser uma certa utopia, assim de repente, mas também não diz que é mesmo o que tem de se fazer, portanto nós vamos arranjando estratégias, atividades, vamos trabalhar e vamos adequando até chegar ao nosso objectivo		
Agora, é claro, também temos que nos adaptar à nossa realidade		
(...) agora o que eu penso também é que há muitas pessoas que dizem que não a trabalham porque não são capazes de a trabalhar	Falta de preparação como justificação de muitos professores que não trabalham esta área	1
Também, sou franca, não percebo, porque as pessoas não estão a pensar concerteza que se tem que ser ator ou que se tem de ser formado em expressão dramática	Discordância em relação aos que se declaram imprevistos	1
(...) porque é o básico que eles pretendem, assim como na música, eles não pretendem que sejamos professores de música ou que ensinemos um instrumento musical, tem é que se sensibilizar e criar as capacidades para depois, mais tarde	A área artística no ensino básico funciona apenas como sensibilização	1

Penso que é muito importante que seja trabalhado (área de expressão dramática/teatro)	Necessidade da Educação artística no Ensino Básico	1
Continuo a pensar que há pessoas que não aplicam essa área no básico e nós somos formados para dar isso tudo, com essa desculpa que não é especialista, que é preciso especialistas, eu acho que não é preciso especialistas nenhuns, nós somos multidisciplinares, nós somos especialistas em tudo	Formação generalista do professor do 1º Ciclo do Básico, dispensa professor especialista	1
É conforme, tem a ver com o trabalho que se faz a língua portuguesa, mais especificamente em l. portuguesa e também a matemática	Realização de trabalho na área de expressão dramática dependente da planificação das outras áreas	3
Qualquer área tem a ver com as matérias. Há matérias que são mais fáceis de ser trabalhadas que outras		
Às vezes fazemos mais quando estamos a trabalhar certos temas em deficit de outros temas que nós trabalhamos menos. Em situações em que nos sentimos menos aptas, menos à vontade		
Já há um tempo em que há um trabalho de encenação, um trabalho da personagem, há um trabalho de trabalhar propriamente a linguagem, a expressão, o corpo, o movimento, o espaço, já é diferente.	Atribuição de um tempo específico para a expressão dramática/teatro	1
Eu não trabalho só a expressão dramática, costumo trabalhar a expressão musical ligada à expressão dramática, mas não só à expressão dramática, tem que estar sempre ligada a outra área. Pode ser área expressiva ou área curricular. Para a expressão dramática não aparecer tão isolada ou está ligada à música ou a outras áreas curriculares. E, às vezes, quando se está a trabalhar a expressão dramática está-se também a trabalhar a expressão musical	Integração da expressão dramática/teatro nas outras áreas	7
Nas pequeninas coisas que nós fazemos a expressão dramática está presente		
Ainda me estou a lembrar que, no outro dia, fiz o teatro dos problemas, isto, no fundo, é uma história		
Diariamente, no dia a dia, as crianças trabalham sempre, quer se queira quer não, a expressão dramática, está ligado. Está ligado ao próprio corpo, à própria expressão, à própria linguagem		
Junto com as outras áreas. Por exemplo, quando eu faço dança, estou a usar a expressão dramática, não é? Não estou a fazer um teatro, mas estou a usar a expressão dramática		
Agora, no ano passado estivemos a trabalhar canções, dança, tem muito a ver com expressão dramática, por exemplo a expressão facial, a expressão corporal, para mim, é tudo expressão dramática		

Agora, se por acaso dá para depois, por exemplo, dizer um poema...m poema tem expressão dramática, e trabalho a expressão dramática nos poemas. Tem linguagem e uma expressão		
Expressão dramática e quando me apetece, teatro. Então vou fazer uma peça de teatro pequena	Expressão dramática e teatro surgem como um todo	3
Podemos trabalhar mais especificamente alguns aspetos da expressão dramática em contexto e depois também podemos ainda, trabalhar o teatro propriamente dito, numa outra perspetiva. Numa perspetiva mais de espetáculo, estes aspetos mais de uma tarefa propriamente dita de se fazer		
Embora depois que a expressão dramática está dentro da própria peça de teatro, isso já é mais complicado		
Às vezes sim. Quando fiz o bailado da Menina do Mar, mas tinha muita expressão dramática porque era um bailado	Produto apresentado no final	2
Ainda agora, este ano, eles também vão apresentar um trabalho.		
Cada produto tem um processo de trabalho pode parecer que se faz trabalhos isolados, mas quando se junta é um todo. Parece isolado, mas não é isolado	Produto apresentado é resultado de um processo de trabalho	1
Tenho sempre um propósito, as coisas têm que ter um propósito, ou seja, e não faço nada para “inglês ver”, faço em prol do crescimento e desenvolvimento do ser humano	Atividades de expressão dramática têm como objectivo o desenvolvimento pessoal dos alunos	1
Já foi, em tempos. Em tempos tudo parecia mais cómodo. Nunca se nos punham problemas que hoje em dia se põem. Trabalhávamos mais, nessa altura, acho que se faziam trabalhos que hoje não conseguimos fazer.	Motivação e resultados já foram maiores no passado	1
Primeiro porque já estou velha e, como estou velha, demoro mais	Peso da idade reflete-se na prática pedagógica	1
Segundo, a perspetiva de vida, se calhar, também mudou um bocado, o tempo desaparece rapidamente e as crianças são diferentes, o mundo também cai sobre eles.	Mudanças no mundo obrigam a alteração de práticas	1
Há todo um outro trabalho que queremos fazer e que dantes não fazíamos tanto porque já estava feito pela família. Hoje em dia temos que trabalhar o saber estar, a postura, a linguagem, falar.	Ausência de intervenção da família obriga a práticas mais diversificadas na escola	1
Há muita coisa a trabalhar, o gosto pela estética, o bom e o belo da vida. É fundamental, hoje em dia, eles estão muito perdidos na sociedade de consumo	Verificação da necessidade de uma aprendizagem estética	2

Isto não se pode perder. Não as estrago		
E eu, graças a Deus, tenho uma turma que ainda está a viver o tempo do que é bom, não é o físico, são outras coisas. Têm bons pais. Isto é um ciclo, isto é uma bola. Ninguém é Deus, as coisas não aparecem assim. Mas por acaso é, têm bom coração, são boas pessoas.	Constatação da importância dos valores da família na formação das crianças	1
Eu posso pôr-me em cima de uma mesa a fazer uma dança que a minha turma não se importa nada com isso. Não é surpresa, é normal	Prática do professor como determinante para a formação da criança	1
Não há nada estático, as coisas não são o que são ou parecem ser, são o que nós quisermos e a nossa imaginação também. A partir daí podemos trabalhar o que nós quisermos e ser o que nós quisermos.	Valorização do papel do indivíduo na sua construção individual	1

Anexo 9

AC E3

1º fase da AC: recorte em unidades de registo e criação de indicadores

Unidades de registo	Indicadores	Nº UR / Ind
Assim, às vezes vou com a escola ao Centro Cultural do Cartaxo, já tenho ido a Santarém ao Centro Cultural de Santarém	Hábitos de frequência de teatro infantil	3
(...) quando os alunos vão, vou também		
(...) e, na altura, quando iam teatros à aldeia do Vale de Santarém a minha mãe, na sua pouca cultura, tentava levar-me, o pouco que havia tentava frequentar. Ainda vi algumas peças com o Teatrinho de Santarém, com o Veto Teatro Oficina também, sempre que havia alguma coisa ia		
Pouco (teatro que vê)	Reduzida frequência de teatro por iniciativa própria	3
(...) mas é assim, eu gosto mas vejo pouco		
Não são (muitas as vezes que vai ao teatro)		
(...) mas às vezes monetariamente	Dificuldades financeiras em ver teatro motivadas pelo custo dos bilhetes	1
(...) e disponibilidade também	Falta de disponibilidade de tempo para ver teatro	1
Vi uma ópera:, gostei imenso de ver, cantado, dançado,	Gosto pela ópera	1
(...) mas também gosto de ver teatros narrados, histórias...	Gosto por ver qualquer tipo de teatro	2
(...) e isso sempre me encantou (ver teatro em criança)		
Tive formação os três anos	Disciplinas de expressão dramática na formação inicial	2
Técnicas de expressão dramática. No 1º ano chamou-se isso (MMD) mas depois passou a técnicas de expressão dramática		
Foi muito boa	Formação inicial de qualidade	5
(...)gostei imenso		
Foi uma formação de qualidade		
E ela lá fazia isso connosco. (tipo de exercícios)		
acho que fui privilegiada nesse aspeto		
(...) não sei se queres que diga a formadora... a professora Célia Barroca	Importância da qualidade do formador	2
(...) ela tinha muita formação na área do teatro		

Alguma, não muita, também não há muita (formação contínua)	Existência de algumas acções de formação contínua sobre teatro	3
Não há, julgo que não (formação contínua)		
Já fiz uma contigo, a “Gostar de andar na escola” tinha a ver com isso. Fiz outra antes dessa, acho que já fiz lá na ESE, depois de ter tirado o curso	Interesse por participar em acções de formação	2
(...) mas quando há tento aproveitar sempre		
Eu, já aqui há uns anos, andava em Coruche e era uma escola piloto, em 90 e poucos, no meu início de carreira e havia um workshop em Lisboa e eu fiquei muito entusiasmada em ir	Custo elevado da formação diminui a frequência de acções	2
(...) e quando há é um bocadinho carota		
(...) e depois quando vi o preço...na altura era contratada, deu-me vontade de ir, mas Lisboa, ter que me deslocar e ainda mais o workshop, acho que é um bocadinho dispendioso...	Necessidade de educação artística no ensino básico	4
Porque acho que isso é muito importante para os miúdos desenvolverem outras partes que dá também para as outras disciplinas. A combater a inibição, o à vontade, a maneira como expõem as suas ideias, acho que isso é fundamental		
É claro que eles aproveitam sempre para extrapolar e ir por aí fora, mas acho que isso também é importante		
(...) mas faz falta		
(...) e mais, no sentido de dar mais oportunidades aos alunos, de terem estas oportunidades de se expressarem de outras maneiras, não é só na escola, no ler e no contar		
A que eu fiz, sim (teve qualidade)	Formação contínua em expressão dramática/teatro com qualidade	1
Participei num grupo de teatro amador	Participação num grupo de teatro amador	1
Não muito... Teatro é só aqui no Cartaxo, mas pouco, mas por iniciativa das famílias...	Poucos pais que levam filhos ao teatro	3
(...) e algumas famílias, poucas, aproveitam.		
(...) mas depois também não os levam...		
Nós, às vezes, mandamos alguns folhetos (...) Esses folhetos são do C.C.C..	Escola divulga espetáculos de teatro	1
Gostam, quando eles vão, todos ficam entusiasmados, todos eles ficam	Gosto dos alunos por ver teatro	6
(...)que as opiniões deles foram bastante interessantes e também gostaram		

(...) que eles ficaram pasmados, eles e eu. Ficaram quietinhos parados, que eu nunca vi a minha turma assim tão sossegada.		
(...) adoraram, e eu também, foi algo assim...		
(...) mas quando vão eles gostam.		
E eles ficaram..."Eram atores a sério!" Eles, quando vão, interessam-se e gostam.		
Eles gostam muito, no dia em que é para mimar ou fazer de S. Martinho eles gostam e trazem e fazemos adereços	Gosto dos alunos por fazer teatro	2
(...) e eles fazem e também gostam, sentem-se bem		
Ai sim, sim, perfeitamente (distinguem o que é bom)	Os alunos distinguem a qualidade dos espetáculos	1
Tem que se motivar os profissionais, tem que se estar motivado para, porque isto dá tudo muito trabalho.	Necessidade de motivação e formação para desenvolver aulas de teatro	2
(...) que tem que se ter formação e motivação para e, às vezes não se tem motivação...		
Também já foram assistir o ano passado a um da EB23, um musical	Frequência de espetáculos com a escola no Centro Cultural do Cartaxo, em Santarém e em Lisboa	10
Nós também fizemos uma atividade, não foi bem teatro, foi com "O cantinho dos avós" que foi uma experiência espetacular, para mim e para eles, que eram os avós que dramatizavam duas histórias, com sons, mímica		
Vão porque nós dizemos aos pais, isto, aquilo, alguma coisa... com esta turma ainda não fui		
Quando há, a escola organiza		
1 ou 2 vezes por ano		
(...) e nós estávamos dentro do palco do Centro Cultural, bem, foi assim...		
Aqui		
Ao C.C. do Cartaxo mais frequente		
(...) mas já cheguei a ir a Lisboa ao teatro Politeama. A última foi "O meu pé de laranja lima		
(...) ou fora		
Já tem existido, aqui não, já têm vindo contadores de histórias	Presença do teatro na escola através de contadores de histórias	2
(...) nós também, no projeto "Contos Contigo"		
Na minha opinião não tenho visto coisas de grande qualidade	Oferta com pouca qualidade	1
. Aqui vamos a pé, só pagamos a entrada, um bocado simbólico 1 euro e 2 euros,	Dificuldades financeiras impedem mais idas dos alunos ao teatro	3

(...) não sei se pagariam quatro (euros)		
(...) só que, lá está, financeiramente, monetariamente, estamos muito limitados, sempre a pedir aos pais, a pedir aos pais...é complicado		
(...) agora estamos-nos a retrair porque os pais têm que pagar a entrada e têm que pagar o transporte.	Câmara Municipal já não ajuda com transporte	1
O ano passado fomos ver o espetáculo “D Afonso Henriques”, já não me lembro... Exatamente, O Bando!	Escolha das idas ao teatro mediante oferta	1
Não temos hipótese de ver os espectáculo antes, mas devíamos ter	Pouco conhecimento prévio dos espetáculos	1
Só conhecemos a sinopse e damos o resumo aos alunos, ou tendo o tema fazemos uma “chuva de ideias”, no meu caso, mas depois chegam lá e é sempre uma surpresa, e o que é que fazemos?	Preparação prévia para o espetáculo dependente da informação	1
Só exploramos depois, a peça em si e o espetáculo que eles viram	Discussão do espetáculo feita “à posteriori	1
Nós temos um espaço que é uma sala polivalente, “Sala Almeida Garrett” que não é o ideal, mas é o que temos, é o que a gente tem que aproveitar	Existência de uma pequena sala polivalente na escola	2
Temos a sorte de ter um espaço além das salas. Espaço pequenino, mas vai dando		
Para já, temos que desarrumar a sala, se quiseres fazer na sala. Eu estou no 1º andar, arrastar as cadeira, isto faz barulho para o rés do chão e a colega pode estar concentrada noutra atividade	Falta de espaço na escola para as actividades de teatro	2
Às vezes é mais fácil estarem todo o dia sentados, a trabalhar noutras áreas do que propriamente nesta		
Então, tenho que sair, eles também não estão muito motivados para...depois ficam agitados demais, enfim, estas condicionantes que nós temos que ultrapassar, mas, às vezes, é difícil de ultrapassar	Influência da gestão do espaço no comportamento dos alunos	1
E os rapazes gostam daquilo e é um momento divertido para eles e para mim e ao mesmo eles brincam, aprendem	Boa adesão dos alunos às aulas de expressão dramática	3
(...) e a eles dá-lhes gozo ter uma aula diferente		
(...)e eles aderem e pedem: “vamos fazer o jogo tal e tal...” e continuamos a fazer e fazemos.		
Vou-te ser sincera, não estou dentro do assunto, não tive, ainda, oportunidade	Desconhecimento das metas de aprendizagem	1
É porque, lá está, contra mim falo, nós estamos mais preocupadas com língua portuguesa, matemática, estudo do meio e as outras áreas... ficam um bocadinho à parte. Acharmos nós que academicamente não é tão importante, mas se calhar até é.	Tendência à desvalorização desta área curricular em relação às outras (português, matemática...)	3
(...) porque é assim, não dou muita importância, mas, se calhar devia dar.		

Só que, com aquele programa tão extenso, acabamos por não ter tempo para estas áreas que deviam ser mais exploradas		
Nós, normalmente, dentro do PNL, temos vários livros, dentro do caminho que escolhem. Depois, há uma história ou há um tema e a nossa turma trabalha essa história durante uma semana ou duas. Depois tentamos, não é sempre, dramatizá-la, pode ser ler de maneiras diferentes, pode ser apresentada em powerpoint, pode ser uns meninos a mimarem e outros a ler, pronto, há vários.	Inclusão de actividades de dramatização em projecto do PNL	1
Fazemos adereços, cenários... temos uma caixinha de fantoches em que nós cabemos lá dentro. Outras vezes fazemos em papel de cenário, por vezes são eles próprios que fazem de sol, de árvores, de passarinhos, de animais quaisquer...	A área do teatro como aglutinadora de outras áreas	1
Interesso-me por essa área e é uma área que gosto de trabalhar com os alunos,	Interesse pelas actividades de expressão dramática/teatro ☺	5
(...) isso para mim dá-me prazer (aulas de expressão dramática)		
Eu acho importante		
Porque é assim, eu tenho muita vontade, gosto muito de fazer com os meus alunos		
(...) mas eu gosto e tenho a mania	Necessidade da existência de um professor especialista	4
(...) mas devia ser dado por uma pessoa que tenha formação nessa área porque é difícil, quem não está dentro do contexto em si.		
(...) mas também não sei se estou de maneira correta porque não tenho formação específica para... E acho que deveria haver alguém dentro...(do assunto)		
Eu acho que é importantíssimo para os alunos (professor especialista)		
(...) acho que podiam especializar outros professores e esses docentes, nas expressões têm mais formação que nós e têm mais tempo para		
Alguns são exequíveis, mas outros são um bocadinho difíceis	Dificuldade no cumprimento dos objectivos para esta área	2
Será que eu cumpro o programa de expressão dramática? Se calhar, não, vou remediando...		
(...) temos que ir à procura e depois inventar, eu invento um bocado. Jogos de exploração, mas o que é isso? Vou ali, vou acolá, vou fazendo isto, vou fazendo aquilo, vou a um livro que tenho...Por acaso tenho um dossier da formação e há muitos jogos que eu vou lá e aplico	Interesse pela pesquisa nesta área	3
(...) e então, como tenho que ter aquela expressão dramática, vou à procura de jogos específicos para aquela área e fazemos ali		

Eu gostava de ter mais formação porque eu gosto		
Tento dar 1 hora de quinze em quinze dias para intervalar com as outras expressões	Atribuição de um tempo específico para a expressão dramática/teatro	3
Tenho um tempo específico para, à sexta feira de quinze em quinze dias		
Sim, tenho aquele tempo para expressões, não sei se é bem expressão dramática, no sentido da disciplina, mas tento		
Ora faço expressão dramática e musical que pode-se aliar uma coisa e outra ou educação física e para ser tudo a ver com o corpo. Às vezes não sei muito bem se aquilo é educação física ou expressão dramática, se é expressão dramática ou educação física, eu digo que é jogos expressivos ou jogos de exploração que é como está no programa	Integração da expressão dramática/teatro nas outras áreas	2
(...) expressão dramática e expressão musical, é fácil conjugar as duas.		
Ai, é expressão dramática, teatro não, não sei. Não, não é teatro. Às vezes eu posso...tenho uma história, no projeto “Contos Contigo” eles gostam muito, mas nós chamamos dramatização, não estamos a fazer um teatro	Classificação do seu trabalho nesta área como expressão e não teatro	6
(...)o teatro também é fazer de conta, mas é um fazer de conta diferente, o teatro, acho que tem que ter outras técnicas que eu acho que não estou preparada para trabalhar		
(...)mas não posso dizer que é teatro, dramatizamos.		
Dra-ma-ti-zar, fazemos de conta que somos alguma coisa, mas chamar a isso teatro...é assim um bocadinho...		
Aquilo que eu faço, não lhe posso chamar teatro		
(...) qualquer tipo de texto eu digo, “ora faz tu daquilo!”, “ora faz tu do outro!”		
Há semanas que dá para relacionar, outras não dá, também depende dos temas que estamos a trabalhar na altura. Umas semanas dá outras não dá	Integração com outras áreas curriculares não é uma constante	3
Esporadicamente, posso usar como instrumento		
Posso usar esporadicamente, mas, às vezes, também tenho dificuldade em aliar a expressão dramática a outras disciplinas		
Porque acho que teatro tem que ser uma coisa mais específica, porque expressão dramática eu posso expressar, fazer um jogo, uma brincadeira, entre aspas, agora o teatro eu acho que é...não sei explicar, também, muito bem	Atividade com a designação de teatro carece de outros componentes	1
Cada aula vale por si, não há continuidade, também como é de quinze	Não há lugar à apresentação de um produto final	2

em quinze dias perde-se o fio à meada. Faço um ou dois joguinhos, depende		
Não, porque vamos apresentando produtozinhos destas historiazinhas que a gente, vai fazendo ou dramatizando.		
Geralmente eles fazem uma opinião antes de acabar a aula, cada um diz o que sentiu, o que é que achou, fazem uma reflexão pessoal. Há dias em que fica escrito na folha, no final da aula	Reflexão no final da aula	1
Mas, ao longo do ano, eu não trabalhei	Produto final não resulta de um trabalho continuado	1
Este trabalho foi a partir de um texto trabalhado no “Contos Contigo”, em conjunto com as outras turmas, cada turma apresentou um trabalho dos que trabalharam. Trabalho final só do “Contos Contigo”	Produto final só do projecto do PNL	1
O ano passado, na festa de final de ano, por acaso, eles escolheram a dramatização ou teatrinho que eles gostaram mais, “Meninos de todas as cores” e achámos aí um cenário já muito antigo, aproveitámos e achámos muita graça.	Existência de um “teatrinho” na festa de final de ano para mostrar aos pais	2
Apresentámos aos pais, aqui no espaço da nossa escola, na rua. Estava muito vento, a vizinha deles perdeu-se, os pais gostaram muito, mas não devem ter percebido nada da mensagem...		
E houve uma altura em que eu pensei que queria ser artista, como eu dizia, não era para cantar mas sim para declamar...	Vontade de ser artista em criança	1
e a minha avó também me contava muitas histórias e eu vivi sempre nesse mundo, porque ela contava-me imensas histórias inventadas e era assim. A minha avó Júlia era assim uma coisa espetacular que às vezes ainda falo da minha avó aos meus alunos.	A avó foi importante na motivação	1
(...) e isso influenciou-me também bastante.(formação inicial)	Motivação vem da formação contínua	2
E acho que a minha formação com a professora Célia Barroca também me ajudou imenso e me influenciou muito, eu gostava muito da maneira como ela dava as aulas e...jogos que ela nos ensinou e técnicas, não estou a lembrar de nenhum mas motivou-me.		
(...) embora, às vezes não tenha horário para...para fazer com os alunos:/ ou para fazer formação	Dificuldades na gestão do horário	2
(...) com os alunos, dentro do horário, também é complicado. Porque depois assim, 8h de Língua Portuguesa, 7h de matemática, 5h de estudo do meio e 5h de expressões, são 25, mas se tirarmos o horário do intervalo ficamos sem essas horas e depois tenho de fazer de 15 em 15 dias		
Também gostava de falar das AECs...	AECs deviam ser obrigatórias e incluir as áreas artísticas	2

As AECs acho-as importantes e deviam ser obrigatórias, porque se fossem, podiam-se incluir no nosso currículo. Eu acho que era uma mais valia para nós		
Acho que devia ser obrigatório, o ensino ser das 9h às 17h 30m e não descurarem das outras disciplinas		
Assim não faz sentido porque depois uns alunos vão, outros não vão, há encarregados de educação que dão importância, outros não dão, ou é ou não é, e eu acho que, neste momento, não é e eu acho que deveria ser porque é muito importante	Necessidade de repensar as AECs	1

Anexo 10

2ª fase. Criação de subcategorias e categorias e sua inserção nos temas

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR/I	UR/SC
O professor e o teatro	Relação com a actividade teatral	Gosto pelo teatro para a infância	Hábitos de frequência de teatro infantil	1P1 3P3	6
			Conhecimento teatral por frequência do teatro	1 P1	
			Preferência pelo ritmo das peças infantis	1 P1	
		Participação em grupos de teatro para a infância e juventude	Apoio a um grupo de animação teatral infantil	1 P1	8
			Gosto por apoiar um grupo de animação teatral infantil	2 P1	
			Participação num grupo de jovens que fazia apontamentos teatrais	1 P1	
			Dificuldade na exposição face ao público	2 P1	
			Participação pontual num espectáculo de teatro	1 P2	
			Participação num grupo de teatro amador	1 P3	
		Fracá apetência pelo teatro	Reduzida frequência de teatro por iniciativa própria	1 P1 3P2 3 P3	13
			Peças pouco apelativas	1 P1	
			Peças muito longas	1 P1	
			Peças com temas aborrecidos	1 P1	
			Preferência pela comédia	1 P1	
			Desinteresse por teatro de revista	2 P2	
		Obstáculos que dificultam ida ao teatro	Falta de hábito de sair de casa	1 P2	11
			Inexistência de companhia para ir ao teatro	2 P2	
			Inexistência de oferta de teatro na televisão	1 P2	
			Reduzidas possibilidades de ver bailado ou opereta	1 P2	
			Necessidade de descansar como impedimento da ida ao teatro	1 P2	
			Custo dos bilhetes	2 P2 1 P3	
			Falta de disponibilidade de tempo para ver teatro	1 P2 1 P3	

		Tipo de teatro preferido	Gosto por qualquer tipo de teatro	3 P2 2 P3	7
			Preferência por bailado e opereta	1 P2	
			Gosto pela ópera	1 P3	
	Formação em exp.dramática/teatro	Natureza da formação inicial	Disciplinas de expressão dramática na formação inicial	2 P1 1 P2 2 P3	17
			Insuficiência da formação inicial em expressão dramática	2 P1	
			Escasso interesse da formação inicial em expressão dramática	1 P1	
			Formação inicial em expressão dramática entendida como brincadeira	1 P2	
			Formação inicial em expressão dramática como forma de libertação das actividades mais académicas	1 P1	
			Qualidade na formação inicial em expressão dramática	2 P2 5 P3	
		Interesse por fazer formação	Interesse por participar em ações de formação	2 P3	5
			Interesse pela pesquisa nesta área	3 P3	
		Oferta de formação contínua	Ausência de acções de formação contínua sobre teatro	3 P1	10
			Existência de algumas acções de formação contínua sobre teatro	1 P2 3 P3	
			Necessidade de formação do professor como ator	1 P2	
			Escassa frequência de acções de formação devido ao preço	2 P3	
		Qualidade da formação contínua	Falta de qualidade da formação contínua em educação artística	2 P1	9
			Interesse da formação contínua em expressão dramática/teatro	2 P2	
			Formação contínua em expressão dramática/teatro com qualidade	1 P3	
			Importância da qualidade do formador	2 P2 2 P3	
		Motivação para a área de expressão	Vontade de ser artista em criança	1 P3	6
			Importância da avó na motivação	1 P3	

		dramática/teatro	Motivação a partir da formação contínua	2 P3	
			Motivação a partir da área de dança	1 P1	
			Decisão de trabalhar apenas o movimento como forma de evitar situações de inibição	1 P1	
Os alunos e o teatro	Fruição teatral proporcionada pelas famílias	Escassa apetência das famílias pelo teatro	Devido à falta de hábito dos pais em levar os filhos ao teatro	1 P1 1 P1 3 P3	6
			Devido à desvalorização do teatro nos meios sociais pobres	1 P1	
		Adesão das crianças à fruição e prática do teatro	Gosto dos alunos por ver teatro	2 P1 3 P2 6 P3	17
			Gosto dos alunos por fazer teatro	1 P1 2 P3	
			Boa adesão dos alunos às aulas de expressão dramática	3 P3	
	Fruição teatral proporcionada pela escola	Criação de oportunidades pela escola	Frequência de espetáculos com a escola no Centro Cultural do Cartaxo, em Santarém e em Lisboa	4 P1 7 P2 10 P3	25
			Pais colaborantes nas idas ao teatro com a escola	1 P2	
			Divulgação de espetáculos de teatro pela escola	1 P3	
			Existência de uma pequena sala polivalente na escola para realização de espetáculos	2 P3	
		Relevância da preparação e reflexão na ida ao teatro	Pouco conhecimento prévio dos espetáculos	4 P1 3 P2 1 P3	22
			Preparação previa dos espetáculos dependente da informação	1 P1 1 P3	
			Discussão do espetáculo feita “à posteriori”	1 P1 1 P2 1 P3	
			Melhor fruição devido à preparação	4 P2	
			Importância de preparar o saber estar	1 P2	
			Maior preparação dos alunos habituados a trabalhar expressão dramática	1 P2	
			Desinteresse provocado pela falta de preparação	1 P2	

			Importância de perceber diversas linguagens teatrais	1 P2	
			Capacidade dos alunos para distinguir a qualidade dos espetáculos	1 P3	
		Processo de organização da ida ao teatro	Articulação das idas ao teatro com o plano de actividades da escola	1 P1	9
			Escolha das idas ao teatro mediante oferta	1 P1 1 P2 1 P3	
			Idas ao teatro com objectivo de continuidade	1 P2	
			Idas ao teatro organizadas por grupos/turma ou com todo o grupo da escola	3 P2	
			Deslocação a pé na localidade nas idas ao teatro	1 P2	
		Oferta de espetáculos na própria escola	Biblioteca , sala de aula ou pátio como espaços para o teatro na escola	4 P1 2 P2	11
			Presença do teatro na escola, apenas através de contadores de histórias	3 P1 2 P3	
		Obstáculos por escassez de oferta	Escolha das idas ao teatro mediante oferta	1 P1 1 P2 1 P3	5
			Escassa oferta de espetáculos de teatro	1 P1 1 P2	
		Obstáculos de ordem financeira	Dificuldades financeiras impedem mais idas dos alunos ao teatro	4 P2 3 P3	12
			Dificuldades de acesso ao teatro derivadas do preço dos transportes	4 P2	
			Câmara Municipal já não ajuda com transporte	1 P3	
		Obstáculos de ordem logística	Falta de espaço na escola para as actividades de teatro	3 P1 1 P2 2 P3	10
			Influência da gestão do espaço no comportamento dos alunos	1 P1 1 P2	
			Espaço existente apenas adaptado a contadores de histórias	1 P2	
			Existência de um auditório considerada utopia	1 P2	
					4

O teatro e o currículo	Percepção sobre as orientações curriculares na área de expressão dramática/teatro	Pouco conhecimento das orientações curriculares	Escasso conhecimento das metas de aprendizagem	1 P1	
			Desconhecimento quanto à exequibilidade das metas de aprendizagem	1 P1	
			Conhecimento básico das metas de aprendizagem	1 P2	
			Desconhecimento das metas de aprendizagem	1 P3	
		Discordância das orientações curriculares	Impossibilidade de cumprimento dos objetivos curriculares	1 P2	2
			Dificuldade no cumprimento dos objetivos para esta área	1 P2	
		Concordância com as orientações curriculares	Metas de aprendizagem consideradas exequíveis	1 P2	6
			Objetivos e metas encontram-se bem definidos e em interligação	2 P2	
			Prática da área de expressão dramática deve ser adaptada ao contexto em que se trabalha	3 P2	
		Reconhecimento da importância desta área para a formação global do indivíduo			17
			Atividades de expressão dramática têm como objectivo o desenvolvimento pessoal dos alunos	1 P2	
			Teatro como terapia/reforço	1 P2	
			Mudanças no mundo obrigam a alteração de práticas	1 P2	
			Ausência de intervenção da família obriga a práticas mais diversificadas na escola	1 P2	
			Verificação da necessidade de uma aprendizagem estética	2 P2	
			Valorização do papel do indivíduo na sua construção individual	1 P2	
			Prática do professor como determinante para a formação da criança	1 P2	
			Necessidade de educação artística no ensino básico	4 P1 4 P3	
			Reflexão no final da aula com os alunos	1 P3	
		Interesse em desenvolver atividades nesta área	Interesse pelas atividades de expressão dramática/teatro	1 P1 5 P3	8
			Realização de algum trabalho em expressão dramática, na sala de aula	1 P1	
			Descontentamento por não trabalhar mais esta área	1 P1	
		Desvalorização	Necessidade de predisposição para as aulas de teatro	1 P1	16
			Tendência à desvalorização desta área curricular em	3 P1	

		desta área curricular em relação às outras	relação às outras (português, matemática...)	3 P3	
			Trabalho não planificado com antecedência	4 P1	
			Prática das atividades de expressão dramática como forma de libertar da tensão das outras áreas	2 P1	
			Predominância de expressão plástica na planificação	1 P1	
			AECs deviam ser obrigatórias e incluir as áreas artísticas	2 P3	
		Constrangimentos ao trabalho na área de expressão dramática/teatro	Existência de muitos grupos de trabalho	2 P1	10
			Grande quantidade de trabalho para efetuar	1 P1	
			Pressão sobre os professores relativamente aos resultados das provas de aferição	1 P1	
			Distribuição horária em regime duplo como fator de constrangimento	2 P2	
			Motivação e resultados já foram maiores no passado	1 P2	
			Reflexo do peso da idade na prática pedagógica	1 P2	
			Dificuldades na gestão do horário	2 P3	
	Papel da expressão dramática/teatro no planeamento curricular do professor	Instrumento ao serviço de outras áreas	Realização de trabalho na área de expressão dramática dependente da planificação das outras áreas	3 P2	29
			Integração da expressão dramática/teatro nas outras áreas	13 P1 7 P2 2 P3	
			A expressão dramática/teatro como estratégia para as outras áreas	1 P1	
			A área do teatro como aglutinadora de outras áreas	1 P1 1 P3	
			Inclusão de actividades de dramatização em projecto do PNL	1 P3	
		Área curricular autónoma	Atribuição de um tempo específico para a expressão dramática/teatro	2 P1 3 P3 1 P2	9
			Organização específica de actividades nesta área	3 P3	
		Área essencialmente expressiva	Classificação do seu trabalho nesta área como expressão e não teatro	3 P1 6 P3	12
			Atividade com a designação de teatro carece de outros componentes	1 P1 1 P3	
			Expressão dramática e teatro como um todo	1 P2	

	Papel da apresentação de produção final no processo pedagógico	Inexistência de apresentação de produto final	Apresentação de um produto final não existente	1 P1	2
			Dificuldades na relação entre professores	1 P1	
		Produto final como resultado de um processo	Noutras escolas, noutros momentos, foram apresentados produtos finais	6 P1	11
			Produto apresentado no final	2 P2	
			Produto final, parcialmente, resultante do trabalho realizado	1 P1	
			Produto apresentado é resultado de um processo de trabalho	1 P2	
			Produto final só do projecto do PNL	1 P3	
		Produto final não decorrente de um processo	Produto final não resulta de um trabalho continuado	1 P3	3
			Produto final específico para apresentação pública	2 P3	
		Constrangimentos à apresentação de trabalhos pelos alunos	Apresentação de trabalhos fora do espaço da escola	2 P2	3
			Condições técnicas deficientes para as apresentações no pátio	1 P2	
	Posição face à leccionação da expressão dramática/teatro pelo professor do 1º CEB	Concordância com a abordagem do teatro pelo prof. generalista	Discordância em relação aos que se declaram imprevistos	2 P2	4
			A área artística no ensino básico funciona apenas como sensibilização	1 P2	
			Formação generalista do professor do 1º Ciclo do Básico dispensa professor especialista	1 P2	
		Discordância da abordagem do teatro pelo prof. generalista	Necessidade de motivação e formação para desenvolver aulas de teatro	1 P3	5
			Necessidade da existência de um professor especialista	4 P3	

Anexo 11

análise da observação 1

Fases da aula	Descrição das interações e comportamentos	Objectivos da actividade(inferidos)	Estratégias de ensino do professor	Formas de realização da actividade pelos alunos
Fase de aquecimento	A prof.^a coloca um CD com música e diz: <i>“vamos lá fazer um jogo, vamos primeiro acalmar.”</i> Espera um pouco antes de dar mais instruções.	Descontrair	Instrução clara mas limitada ao jogo Recurso à música Tempo de espera para que os alunos acalmem Ausência de explicitação dos objectivos da sessão ou do jogo	
	A prof.^a continua: <i>“vamos respirar, podem pôr-se de pé.”</i> Guiados pela prof.^a , os alunos inspiram e expiram levantando os braços. A prof.^a dá outra instrução: <i>“vamos ouvir o coração”</i> . Os alunos põem as duas mãos sobre o peito.	Controlar a respiração	Instrução sem demonstração	Adesão dos alunos à proposta da professora
	De seguida a prof.^a diz: <i>“podem andar livremente pela sala.”</i> Os alunos andam pela sala e há sussurros e risos. A prof.^a acrescenta: <i>“não podem ter contacto verbal, só visual, observem os colegas com olhos de ver”</i> . Os alunos andam pela sala e param por momentos frente uns aos outros. O G. começa a rir e aos saltos e a prof.^a põe-no na rua.	Movimentar-se livremente no espaço	Instrução clara mas que não antecipa comportamentos desviantes Instrução mais específica para o desenvolvimento do exercício	Interações paralelas à actividade Comportamento desviante

	<p>A professora diz: <i>“agora fazem um cumprimento aos colegas que pode ser um aperto de mão ou um abraço”</i>. Os alunos cumprimentam-se havendo alguma conversa e risos. De seguida a prof.^a diz: <i>“podem dançar dois a dois ao som da música”</i> Os alunos juntam-se a pares, dão as mãos e movimentam-se ao som da música.</p>	Movimentar-se em interacção não verbal com os pares	Organização da actividade em progressão, mas as instruções são dadas passo a passo	<p>Interações paralelas à actividade</p> <p>Adesão dos alunos à proposta da prof.</p>
	<p>A prof.^a dá a indicação: <i>“podem circular!”</i> Os alunos circulam pela sala, rindo à passagem pelos colegas. A prof.^a diz: <i>“quando encontram pessoas, riem para toda a gente? Vocês não conhecem ninguém!”</i> Alguns alunos respondem que não riem para toda a gente.</p>	Movimentar-se livremente no espaço	<p>Instrução sem antecipação de comportamentos desviantes</p> <p>Introdução de questão de reflexão</p>	Interações paralelas à actividade
Fase de desenvolvimento	<p>A professora diz: <i>“vamos sentar e formar a roda outra vez, agora vamos usar frases”</i> A prof.^a espalha no chão, no centro da roda, várias tiras de papel, cada uma com uma frase. Faz-se silêncio na sala. A prof.^a diz: <i>“pensem que, ao ler a frase, têm que expressar o que a frase diz, não podem falar, só gesto. Agora podem começar, não tem uma ordem, quem quiser ser o primeiro...”</i></p>	Preparar o exercício	<p>Fornecimento de instruções claras, uma de cada vez, esperando que os alunos cumpram cada uma delas para fornecer a seguinte</p> <p>Aceitação da participação espontânea dos alunos</p>	Adesão à proposta da prof.
	<p>O M. põe o braço no ar, a prof.^a chama-o e ele vai tirar uma frase, lê e entrega à prof.^a De seguida o M. anda pelo centro da roda expressando o que diz a sua frase. Os colegas levantam o braço e a professora pede ao A. que verbalize o que pensa ser. O A. diz “medo” e a professora pede ao M. para ler a frase: <i>“tenho tanto medo, estou assustado!”</i>, lê o M.</p>	Expressar emoções de forma não verbal		Participação voluntária, adequada e empenhadamente
	Como foi o A. que acertou, é ele quem vai	Representar estados	Explicitação de regras	

	<p>retirar a frase seguinte. Novamente lê, entrega à prof.^a e expressa-a à sua maneira.</p> <p>A P. diz “sono” :e o A lê a sua frase “<i>tenho tanto sono</i>”</p>	de forma não verbal	da actividade	
	<p>De seguida é a P. quem retira a frase, lê, entrega à prof.^a e exprime o seu conteúdo.</p> <p>S. diz “<i>espreguiçar</i>” e a prof.^a diz: “<i>não é bem isso.</i>” E falando para P. diz: “<i>tens que te virar para todos</i>” Falando para os outros alunos: “<i>olhem para ela</i>”.</p> <p>R. diz: “<i>acordar</i>”</p> <p>P. lê a frase: <i>acabei de acordar</i>”</p>		Indicação de erro sem dar imediatamente a solução, incitando à auto-correcção	
	<p>R. dirige-se ao centro da roda e tira outra frase. Mostra `a prof.^a e ela diz: “<i>atenção que são duas coisas</i>”</p> <p>A aluna começa a dramatizar a frase e a prof.^a diz, de novo: “<i>atenção que são duas coisas</i>”.</p> <p>A aluna continua a dramatização olhando para a prof.^a e esta diz: “<i>não olhes para mim, é para eles</i>”.</p> <p>Vários alunos põem o braço no ar e a prof.^a pergunta a S.</p> <p>S. não acerta.</p> <p>R. dramatiza de novo.</p> <p>Não há nenhum aluno que acerte e a prof.^a lê a frase “<i>vou lavar e estender roupa.</i>”</p> <p>R. volta a repetir e a prof.^a diz “<i>vê-se bem que não lavam, nem estendem roupa.</i>”</p>	Representar acções de modo não verbal	<p>Progressão na complexidade da tarefa</p> <p>Ausência de incitamento à procura de outras respostas</p>	Pedido não verbal de apoio da professora
	<p>A prof.^a escolhe outro aluno, o V.</p> <p>V. tira a frase, entrega à prof.^a e começa a dramatizar.</p> <p>A prof.^a diz: “<i>olhem para ele, será uma situação agradável?</i>”</p> <p>M. diz “<i>respirar.</i>”</p> <p>A prof.^a aceita como certo para a frase “<i>gosto de respirar o ar puro do campo</i>”</p>	Representar preferências de forma não verbal	<p>Fornecimento de pistas para os alunos encontrarem a solução</p> <p>Ausência de incitamento à procura de novas formas de representação que proporcionem uma resposta mais específica</p>	

	<p>É a vez de M. retirar a sua frase e dramatizar.</p> <p>A prof.^a pergunta <i>“Ficas assim com esse ar quando estás assim?”</i></p> <p>M. altera um pouco a sua expressão.</p> <p>Um coro de vozes grita <i>“calor!”</i></p> <p>A Prof.^a aceita como certo e pede a M: <i>“faz agora o contrário, estou com frio.”</i></p> <p>M: faz o que a prof.^a pediu e senta-se.</p> <p>Um aluno mexe-se no lugar, dá saltos e a prof^a acena com a cabeça a significar não.</p> <p>Há alguns alunos que conversam entre si e a prof.^a recorda: <i>“eu disse que não podiam falar!”</i></p>	Representar estados de forma não verbal	Incitamento à procura de uma forma mais expressiva de representação Verificação dos conhecimentos do aluno pedindo tarefa adicional	Comportamento desviante Interacções paralelas à actividade
	<p>De seguida a prof.^a chama a I. que vai ao centro da roda buscar a sua frase.</p> <p>Ela dramatiza e a prof.^a chama a atenção: <i>“o que está ela a fazer?”</i></p> <p>Vários alunos dizem <i>“ver”</i> mas ainda estão longe do significado da frase. A prof.^a pede à I. que repita.</p> <p>I. repete, mas os colegas não conseguem acertar no conteúdo da frase e a prof.^a diz: <i>“gosto de cheirar as flores do campo.”</i></p> <p>Alguns alunos mostram surpresa.</p>	Representar preferências de forma não verbal	<p>Chamada de atenção para o foco da actividade</p> <p>Pedido de repetição sem fornecimento de pista ou apoio para a melhorar</p>	<p>Representação pouco expressiva da aluna</p> <p>Expressão não verbal dos alunos à representação pouco expressiva do colega</p>
	<p>A prof.^a chama O. para tirar outra frase</p> <p>O. tira a frase, lê-a, dá-a à prof.^a e começa .</p> <p>A prof.^a interrompe e diz: <i>“as pessoas quando estão assim andam sempre à roda? O que é que eles fazem?”</i></p> <p>A prof.^a sugere a expressão</p> <p>J. diz: <i>“zangado.”</i> A prof.^a confirma que a frase era <i>“estou zangado”</i></p>	Exprimir emoções de forma não verbal	<p>Seleccção do aluno interveniente</p> <p>Introdução de questões de estímulo à criação</p> <p>Sugestão indutora de imitação</p> <p>Introdução de questões de estímulo à criação</p>	
	<p>Enquanto J. vai buscar a sua frase ao centro, A. tem um comportamento alterado, ri, dá encontrões ao colega do lado.: A prof.^a diz: <i>“A., queres ir fazer companhia ao</i></p>	Representar acções de modo não verbal	Ameaça de castigo já dado a outro colega	Comportamento desviante

	<p>G.? J. dramatiza a sua frase e a prof.^a diz: <i>"Podes fazer um som"</i>. J. começa a rir com som: <i>"ah, ah, ah, ah!"</i> Todos os alunos são contagiados e começam também a rir. As sugestões de alguns alunos são <i>"rir"</i> mas a prof.^a diz que a frase é <i>"rir à gargalhada"</i></p>		<p>Sugestão de mais um elemento para o exercício do aluno</p>	<p>Aproveitamento da possibilidade dada pela dramatização para um momento de descontração</p>
	<p>A prof.^a escolhe N. para tirar a frase seguinte. N. lê e entrega à professora. Começa a haver maior agitação entre os alunos, mexem-se no lugar, já não respeitam a ordem de falar, querem falar todos ao mesmo tempo. A prof.^a não permite, chama a atenção e diz: <i>"parece que temos que mudar de atividade!"</i> A prof.^a dá indicações a N. pondo a mão sobre o ouvido como quem escuta. Alguns alunos gritam <i>"ouvir"</i> A prof.^a lê a frase <i>"estou a ouvir"</i> e chama F. para ir buscar outra frase</p>	<p>Representar acções de modo não verbal</p>	<p>Seleção do aluno interveniente</p> <p>Alteração da regra de levantar o braço para falar</p> <p>Percepção das reacções dos alunos: alguma saturação com a actividade</p> <p>Sugestão indutora de imitação</p> <p>Seleção do aluno interveniente</p>	<p>Comportamento desviante</p>
	<p>F. começa a expressar o conteúdo da frase, mas os colegas mostram dificuldade em perceber. A prof.^a diz: <i>"reparem bem no que ele está a fazer"</i> Alguns alunos dizem <i>"procurar"</i> e a prof.^a diz o resto da frase: <i>"ando à procura da chave, mas não a encontro"</i></p>	<p>Representar acções de modo não verbal</p>	<p>Chamada de atenção para o foco da ação</p> <p>Ausência de incitamento à procura de novas formas de representação que proporcionem uma resposta mais específica</p>	<p>Representação pouco expressiva do aluno</p>
	<p>A professora chama C. C. vai buscar a frase e pede instruções à professora. A prof.^a fala ao ouvido de C. C. dramatiza. Os restantes alunos falam entre si, já não</p>	<p>Representar de forma não verbal</p>	<p>Ausência de incitamento à procura de novas formas de representação que proporcionem uma resposta mais específica</p>	<p>A: dificuldade em encontrar a sua forma de expressão</p>

	<p>conseguem ficar quietos. Prof.^a volta a dizer: “já vamos fazer outra atividade” Enquanto C. dramatiza :a prof.^a diz: “não estou a ver...” C. volta-se para o outro lado da roda. Os alunos vão dando sugestões, mas só chegam à frase com a ajuda da prof.^a.</p>		<p>Sugestão indutora de imitação</p> <p>Reconhecimento da duração excessiva da actividade</p> <p>Indicação ao aluno que não está bem posicionado</p>	<p>Comportamento desviante</p> <p>Representação pouco expressiva do aluno</p>
	<p>De seguida a prof.^a dá a vez a L. a quem calha a frase “tenho tanto sono” Os colegas identificam facilmente e L. senta-se.</p>	Representar estados de forma não verbal	Seleção do aluno interveniente	Representação expressiva do aluno
Fase de aperfeiçoamento	<p>Com as frases todas na mão a prof. diz: “vem cá de novo, T.” O T. levanta-se e a prof.^a diz: “o T. fez esta “ai, carrego uma pedra muito pesada”, vem cá T. a expressão dele seria assim? Quando uma coisa é muito pesada, como é que andamos? Consegues andar direito com uma coisa muito pesada? Atenção à expressão do rosto!” Os outros alunos mexem-se no lugar. O T. tenta fazer de novo e depois senta-se.</p>	Representar acções de modo não verbal	<p>Seleção de um aluno já anteriormente interveniente</p> <p>Questionamento aos alunos com vista ao “melhoramento” dos desempenhos</p> <p>Introdução de questões de estímulo à criação</p>	<p>Comportamento desviante</p> <p>Tentativa de melhoria do seu desempenho a partir dos estímulos dados</p>
	<p>A prof.^a chama o F. e diz: “aqui o F. fez bem “ando à procura da chave, mas não a encontro” vê lá a expressão, onde estará a chave? Mas não consigo lembrar, fico aborrecido, não encontro, pá!” O F. vai reagindo às interpelações da prof.^a. A prof.^a continua: “quando não encontramos uma coisa ficamos assim tão calmos?” F. senta-se,</p>	Representar acções de modo não verbal	<p>Seleção de um aluno já anteriormente interveniente</p> <p>Avaliação de “bem” para o desempenho do aluno</p> <p>Introdução de questões de estímulo à criação</p>	A: vai criando a sua dramatização a partir de estímulos
	e a prof. diz: “vamos ver esta de novo, também foi engraçado, A. volta aqui!”	Representar de forma não verbal	Seleção de um aluno já	

	<p>A prof.^a faz sugestões de expressões para a frase. O A. levanta-se e vai tentar “melhorar” a sua expressão com o auxílio das sugestões da prof.^a e, de seguida, senta-se.</p>		<p>anteriormente interveniente</p> <p>Sugestões indutoras de imitação</p>	<p>A: volta a dramatizar imitando a professora</p>
	<p>A prof.^a diz: “agora aqui o do J. “gosto muito de rir à gargalhada” como é que rimos à gargalhada?” Os alunos rompem em gargalhada geral. A prof.^a pergunta: “quando rimos à gargalhada estamos muito quê?” A prof.^a sai do seu lugar para ir chamar a atenção de um aluno e continua: “a expressão de rir à gargalhada é mesmo “estou alegre”, façam lá!” De novo os alunos em gargalhada geral.</p>	<p>Expressar emoções de forma não verbal</p>	<p>Introdução de questão de estímulo à criação</p> <p>Introdução de questão de estímulo à criação Lançamento de um desafio para a expressão em coletivo</p>	<p>Reação mecânica dos alunos</p> <p>Reação mecânica dos alunos</p>
	<p>A prof.^a continua pegando noutra frase : “Esta aqui, a I. fez bem, só nesta parte é que não, faz lá I.” A I. repete e a prof.^a diz : “ela foi graciosa e leve, divertida, mas não cheirou as flores. Se gostas de cheirar, não podes fazer assim apenas.” I. senta-se</p>	<p>Representar acções de modo não verbal</p>	<p>Seleção de um aluno já anteriormente interveniente Avaliação de “bem” e “mal” ao desempenho da aluna</p> <p>Crítica ao desempenho, sem dar hipótese de melhorar</p>	<p>A: cumpre as ordens da professora</p>
	<p>(...) e a prof.^a diz: Ó J. quais serão os tiques de uma pessoa vaidosa? J. dramatiza uma figura efeminada e a prof.^a pergunta : “e um rapaz vaidoso?” J. repete e a prof.^a diz: “um rapaz vaidoso é um rapaz “convencido”...” Vários rapazes levantam-se e dramatizam um rapaz vaidoso. A prof. refere que há um menino que está sempre “assim”(faz o gesto de agitar o</p>	<p>Representar características de forma não verbal</p>	<p>Introdução de estímulo à criação</p> <p>Introdução de informação complementar</p>	<p>A: responde à solicitação da prof.^a</p> <p>Alteração à regra do exercício</p>

	<p>cabelo).</p> <p>A prof.^a chama a S. e pergunta-lhe: “como é o andar de uma senhora vaidosa?”</p> <p>S. faz, dramatiza e a prof.^a diz: “isso parece mais um manequim!” S. senta-se</p>		<p>Referência a um aluno como exemplo</p> <p>Introdução de estímulo à criação</p> <p>Crítica ao desempenho da aluna sem incitar à procura de uma forma mais expressiva de representação</p>	
	<p>(...)e a prof.^a continua: “olha, M., tu foste fazer esta “estou com muito calor”, o que temos que fazer? Transpiramos, limpamos a transpiração, abanamos...”(a prof.^a vai fazendo os movimentos enquanto fala):/</p> <p>A prof. chama a atenção de mais um aluno apenas com um gesto e um olhar :/e continua: “imenso, imenso calor, quando está assim, tenho que fazer...” (prof.^a sugere movimentos):/</p> <p>M. vai fazendo, imitando a prof.^a:/</p> <p>A prof.^a continua: “ e quem veio fazer o oposto? “tenho muito frio” como está o corpo? Treme? Está encolhido?:/ (sugere as posturas)</p> <p>Vários alunos dramatizam seguindo as orientações da prof.^a</p>	Representar estados de forma não verbal	<p>Seleção de um aluno já anteriormente interveniente</p> <p>Introdução de sugestões indutoras de imitação</p> <p>Introdução de sugestões indutoras de imitação</p> <p>Introdução de sugestões indutoras de imitação</p>	<p>A: faz a sua dramatização imitando a professora</p> <p>Alteração da regra do exercício</p>
	<p>E a prof.^a continua: “quem é que fez, “gosto de respirar ar puro”?:/</p> <p>V. levanta o braço e a prof.^a diz: “tu fizeste bem, mas tenta lá fazer melhor”:/</p> <p>V. dramatiza de novo e vários outros alunos querem fazer. A prof.^a autoriza e eles fazem</p>	Representar preferências de forma não verbal	<p>Seleção de um aluno já anteriormente interveniente</p> <p>Qualificação do trabalho pedindo que melhore sem acrescentar fornecimento de pista ou</p>	

			apoio Alteração da regra de funcionamento do exercício	
	<p>De seguida a prof.^a diz: “ agora a R. “vou lavar e estender roupa”, vê-se mesmo que não fazem isto! Vamos lá ver se ela agora consegue fazer melhor...onde está a corda? Está no mesmo sitio? E o alguidar, onde está o alguidar da roupa?”</p> <p>Enquanto a professora dá estas instruções R. vai fazendo.</p> <p>A prof.^a chama I. para dramatizar a mesma frase.</p> <p>Os alunos fazem silêncio total enquanto a colega dramatiza.</p> <p>A prof.^a diz: “muito bem, acho que não tenho nada a dizer”</p>	Representar acções de modo não verbal	<p>Qualificação do trabalho pedindo que melhore, introduzindo questões de estímulo à criação</p> <p>Seleção de um aluno já anteriormente interveniente</p> <p>Qualificação do trabalho da aluna</p>	Boa adesão dos alunos à atividade
	<p>E a prof.^a continua: “quem é que fez “tenho tanto sono”?:/</p> <p>O L. põe o braço no ar.:/</p> <p>Diz a prof.^a: “como é que fazemos quando temos sono?:/</p> <p>Os alunos, quase todos, dramatizam.:/</p> <p>A prof.^a vai tirando frase a frase, já sem chamar alunos e, ela própria interpreta cada frase e dá sugestões.:/</p> <p>De seguida a prof.^a diz: “tendo em conta os melhoramentos, o que podemos fazer para melhorar, vamos fazer de novo, a pessoa que eu escolher vem fazer a frase que eu escolho. A frase é “acabei de acordar” e vou escolher...agora tem que sair um bocadinho melhor”</p> <p>A prof.^a chama F. e diz: “F. estás a dormir?”</p> <p>F. dramatiza e faz-se silêncio.:/</p> <p>A prof.^a pergunta: “foi bem?/:/</p> <p>Todos os alunos aplaudem.:/</p>	Representar estados de forma não verbal	<p>Repetição de frase já trabalhada pela segunda vez</p> <p>Introdução de questão de estímulo à criação</p> <p>Alteração da regra de funcionamento do exercício</p> <p>Esclarecimento acerca do objectivo da segunda fase do exercício</p> <p>Chamada de atenção para a atitude do aluno</p> <p>Solicitação de avaliação</p>	<p>Boa adesão dos alunos à atividade</p> <p>Reação positiva ao desempenho do colega</p>

Um aluno pede para ir à rua, a prof.^a autoriza.:/		dos alunos para o desempenho do colega	
A prof.^a chama B. para vir dramatizar “tenho tanto medo” Depois de B. fazer, a prof.^a pergunta: “fez bem?” Os alunos aplaudem.	Representar estados de forma não verbal	Seleção do aluno interveniente Solicitação de avaliação dos alunos para o desempenho do colega	Reação positiva ao desempenho do colega
Seguidamente vai J. fazer “ai, carrego uma pedra muito pesada” A prof.^a diz: “fez bem” Os colegas aplaudem	Representar acções de modo não verbal	Avaliação do desempenho do aluno	Reação positiva ao desempenho do colega
A prof.^a chama D. para expressar a frase “gosto muito de rir à gargalhada” D representa e todos os outros riem contidamente. A prof.^a diz: fez bem” Todos aplaudem.	Representar preferências de forma não verbal	Seleção do aluno interveniente Avaliação do desempenho do aluno	Interações paralelas motivadas pelo desempenho do colega Reação positiva ao desempenho do colega
De seguida a prof.^a chama Z. para a frase “gosto de saltitar e de cheirar as flores do campo” Z. faz a sua dramatização e a prof.^a volta a dizer: “fez bem” Todos os alunos aplaudem.	Representar preferências de forma não verbal	Seleção do aluno interveniente Repetição d a frase Avaliação do desempenho do aluno	Reação positiva ao desempenho do colega
A prof.^a diz “estou com imenso calor!” (faz a expressão) e continua: “vem cá F. F. representa e a prof.^a diz: “está mesmo com calor, fez bem” Toda a turma aplaude.	Representar estados de forma não verbal	Seleção do aluno interveniente Sugestão indutora de imitação Avaliação do desempenho do aluno	Reação positiva ao desempenho do colega
A prof.^a chama P. para representar a frase “gosto de me ver ao espelho” e diz: “imagina	Representar preferências de forma	Seleção do aluno interveniente	

	que tens um espelho na parede” P. dramatiza a frase e a prof. ^a diz: “ó P. podes fazer mais coisas, gosto de me ver ao espelho...”A prof. ^a vai exemplificando.	não verbal	Introdução de questão de estímulo à criação Sugestões indutoras de imitação	
	De seguida a professora chama V. e R. pede para ser ela a ir. A prof. ^a diz: “tu não, tu já fizeste, eu sei que tu gostas muito, mas agora tem que ser outro” V. dramatiza a frase “gosto de ouvir os pássaros” olhando muito para a prof. ^a A prof. ^a diz: “ó I. dá uma “mãozinha” ao teu colega, ajuda-o lá” I. faz no seu lugar e V. tenta copiar. A prof. diz: “mais ou menos, mais ou menos...” A turma não aplaude	Representar preferências de forma não verbal	Não aceitação de proposta de aluna já anteriormente interveniente Solicitação de colaboração inter pares Avaliação do desempenho do aluno	A: espera obter indicações ou aprovação da professora A: tenta copiar a expressão do colega Reação negativa ao desempenho do colega
	A prof chama D. para fazer a frase “estou zangado” D. dramatiza e alguns colegas comentam. A prof. ^a diz: “eu disse que não se comentava...então está bem? Está” A turma aplaude.	Expressar emoções de forma não verbal	Seleção do aluno interveniente Avaliação do desempenho do aluno	Interações paralelas ao decurso da ação Reação negativa ao desempenho do colega
Finalização	A prof. ^a diz: “há aqui meninos que continuam a não perceber e acabou assim...trabalharam a frase para o corpo poder mexer, no outro dia foi uma palavra, hoje foi uma frase, qualquer dia fazemos mais.” Uma aluna diz: “obrigada”	Elaborar síntese da aula	Avaliação da participação dos alunos Sistematização do trabalho	A: expressão de satisfação pela aula
	A prof. ^a diz: “ok, vamos lá respirar um bocadinho, todos em roda, respiram, no fim, sem fazer barulho, voltam a arrumar a sala, ao som da música, só quero ouvir a música! Primeiro as mesas do meio, os outros esperam...obrigada, foram uns queridos.	Fornecer orientações finais	Instruções de relaxamento Indicação de estratégia de arrumação da sala	

--	--	--	--	--

Anexo 12

análise da observação 2

Fases da aula	Descrição das interações e comportamentos	Objectivos da actividade(inferidos)	Estratégias de ensino do professor	Formas de realização da actividade pelos alunos
Fase de apresentação	A prof. ^a pediu que me apresentasse, dizendo uma coisa boa e outra má acerca de mim e pediu aos alunos que fizessem o mesmo. Como a prof. ^a pediu aos alunos para fazerem a apresentação olhando para mim, senti-me na obrigação de estar a olhar para eles, dando-lhes a atenção devida. Por isso, da primeira parte da aula, tenho poucos registos	Apresentar mutuamente os alunos e a prof. ^a estranha ao grupo	P. introdução da observadora no contexto	Cumprimento das orientações da prof. ^a
	Os alunos vão-se apresentando, e a determinada altura, a seguir a um aluno que não consegue dizer uma coisa má acerca de si próprio, a prof. ^a diz, olhando para mim: “é difícil falarem sobre eles”. Numa situação a prof. ^a chama a atenção de um aluno: “há ali um menino que não está a portar-se bem...” Passado mais um pouco, a prof. ^a dirige-se a outro aluno: “ó L. anda para aqui para ao pé de mim” A prof. ^a sentou o aluno ao seu		Comentário paralelo para a observadora Resolução de uma situação de comportamento desviante sentando o aluno a seu lado	Comportamento desviante

	lado.			
	Mais um aluno não consegue dizer nada de mau acerca de si próprio e a prof. ^a pede a outros que “ajudem” O L. continua a portar-se mal e a prof. ^a senta-o no colo.		Solicitação aos alunos para que qualifiquem o colega Resolução de uma situação de comportamento desviante sentando o aluno no colo	Comportamento desviante
	Uma assistente operacional interrompe ao entrar na sala para dar um recado. A assistente operacional sai.	Interrupção da aula		
	A prof. ^a pede ao L. para se apresentar. Ele apresenta-se e há alguns colegas que acrescentam mais características negativas. A prof. ^a repreende-os e diz que era só uma coisa má.	Continuação da apresentação	Repreensão aos alunos	Utilização da apresentação para dar ao colega atributos negativos
	A assistente operacional volta a entrar, dá um recado e sai.	Interrupção da aula		
Fase de desenvolvimento	Depois de todos se terem apresentado a prof. ^a começa por situar os alunos numa aula anterior sobre o Dia da Alimentação e num poema sobre o qual trabalharam. Os alunos responderam: “Ou isto ou aquilo” A prof. ^a respondeu: “muito bem, lembram-se do nome da autora?” Os alunos respondem: “Cecília	Mobilizar conhecimentos e experiências anteriores	Enquadramento dos alunos no tema que vão voltar a trabalhar Utilização de questões identificadoras do	Evocação correta do trabalho realizado anteriormente Reconhecimento do tema em questão

	<p>Meireles”</p> <p>De novo a prof.^a: “lembram-se da música? Então vamos ouvi-la”</p> <p>A prof.^a levanta-se e vai pôr o CD na aparelhagem</p>		<p>tema a trabalhar</p> <p>Recurso à música</p>	
	<p>Quando a prof.^a se dirige à mesa para pôr a música uma aluna mexe-se no sítio onde está e entorna uma caixa de canetas. Confusão junto da aluna.</p>			Comportamento desviante
	<p>Um aluno de outra turma chega à porta da sala a pedir o computador portátil.</p> <p>A prof.^a interrompe o que estava a fazer e procura. Entrega, de seguida, ao aluno que se retira.</p>		3ª interrupção	
	<p>Há mais confusão na sala e a prof.^a diz: “não estou a gostar nada”</p> <p>Os alunos fazem silêncio e a prof.^a continua: “já toda a gente sabe que não quero barulho, agora vamos ouvir...ouvir”</p> <p>Tem início a música com o poema referido, cantado.</p> <p>Os alunos ficam em silêncio a ouvir.</p> <p>Continuam sentados no chão mas vão abanando o corpo ao som da música e trauteando a letra baixinho.</p>	Favorecer a concentração	Indicação de condições para o desenvolvimento da atividade	<p>Comportamentos desviantes</p> <p>Demonstração de atenção</p> <p>Manifestação de concentração no trabalho</p>
	<p>A prof.^a levanta-se do seu lugar e dança enquanto vai desligar o som. De seguida diz: “vamos</p>	Organizar a atividade	Integração na dinâmica da aula	

	<p>lembrar o sítio que ocupavam, quem dizia o quê, como começava...”</p> <p>Os alunos dispõem-se na sala de acordo com posições que já conheciam. Alguns mostram dificuldade em se lembrar das posições e vão-se ajudando uns aos outros.</p> <p>A prof.^a diz: “este espaço é menor, vamos “encolher” mais um bocadinho” no seguimento da dificuldade de alguns alunos se posicionarem.</p> <p>A prof.^a diz: “vou dizer atenção/ação e quando disser começam” e disse.</p>		<p>Indicação de orientações para o início da atividade</p> <p>Organização da atividade no espaço</p> <p>Indicação de início da atividade</p>	Adesão à solicitação da professora em ambiente de interajuda
	<p>Os alunos abrem os braços e viram-se para um lado e para o outro dizendo: “ou isto ou aquilo”</p> <p>Uns lembram-se da movimentação, outros não. Discutem entre si como seria.</p> <p>A prof.^a diz: “estão a confundir com o poema “Urgentemente”, não estamos no “Urgentemente” vamos voltar ao princípio”</p> <p>Os alunos recomeçam.</p>		<p>Apresentação de esclarecimentos em relação à atividade</p>	<p>Execução da actividade com dificuldade</p> <p>Repetição da atividade</p>
	<p>A prof.^a diz: “toda a gente olha aqui para o D. que é para fazerem igual. Ação”</p> <p>Os alunos recomeçam, desta vez já acrescentam o movimento agachado em alternância com de pé.</p> <p>Mais um engano, e a professora responde à correção feita por um</p>		<p>Sugestão de que os alunos copiem os movimentos do colega, para melhorarem o desempenho</p>	Evolução no percurso da atividade

	<p>aluno: “eu sei, eu sei, agora era a M.”</p> <p>De novo recomeçam à voz de ação da prof.^a:</p> <p>De pé, agachados, dizendo o poema.</p>			Repetição da atividade
	<p>A prof.^a diz: “eu sei que fala a M.”</p> <p>M. fica no meio e os outros cercam-na fazendo perguntas acerca do poema, perguntas a que ela vai respondendo</p> <p>M.: “já sei, já sei!”</p> <p>Outros: “sabes o quê?”</p> <p>LM: “já sei quem escreveu este poema!”</p> <p>Outros: “ah, então diz lá”</p> <p>M.” quem escreveu este poema foi Cecília Meireles”</p>			<p>Evolução no percurso da atividade</p> <p>Reprodução da sequência memorizada</p>
	<p>Voltam às posições com ritmo 1, 2, 3, 4, e dois alunos de cada vez, saem da formação e dizem uma parte do poema. Todos juntos dizem o final do poema como se estivessem a falar uns com os outros, acenando com os dedos.</p> <p>A prof.^a diz: “eu estou a observar...M., o que é que tu achas? Está bem ou pode ficar melhor?”</p> <p>M. responde que pode ficar melhor.</p>		Solicitação de autoavaliação ao aluno interveniente	<p>Evolução no percurso da atividade</p> <p>A: faz auto-avaliação do seu desempenho</p>
	<p>A prof.^a diz: “ok, estivemos a lembrar, já nos lembrámos, vozes, ritmo, ao mesmo tempo,</p>	Avaliar e preparar para repetição da atividade	Sistematização do trabalho desenvolvido até ali	

	<p>articular as palavras, vamos ser mais perfeitos. Quando me ponho à frente de alguém e esse alguém está a falar, faço barreira. D., fica dali, de lado. “</p> <p>D. coloca-se na posição que a prof.^a disse.</p> <p>A prof.^a continua: “cada um é responsável por si próprio, não se fazem correções. O espetador está a ver e percebe que alguns se estão a enganar. Se não dizem nada, o espetador não percebe. Agora vamos fazer mais perfeito. Depois vem a música e fazem um passo de dança.”</p> <p>Os alunos manifestam-se: “ai, tão bom!”</p>		<p>e proposta de aperfeiçoamentos</p> <p>Apresentação de orientações para o desempenho</p>	<p>Manifestação de interesse pelo trabalho</p>
	<p>A prof.^a diz: “o que estamos a fazer são só exercícios, especialmente de memória...quero vozes mais trabalhadas...D. evita estar a gritar para cima da M., não deves falar como uma metralhadora...depois dizem o poema como se estivessem a conversar num grupo”</p> <p>A prof.^a exemplifica e continua: “O L. , agora, vai ficar aí para participar, ao pé de ti G. Agora vou esperar pelo silêncio...1, 2, 3 ação”</p> <p>Os alunos repetem o poema com os movimentos e a meio fazem de conta que conversam e agitam os braços.</p>	<p>Repetir e aperfeiçoar desempenhos</p>	<p>Apresentação de sugestões para o desempenho</p> <p>Integração na actividade do aluno que estava no seu colo</p> <p>Interrupção para chamada de atenção a um aluno</p>	<p>Repetição da atividade</p> <p>Comportamento desviante</p>

	<p>a música, outra é estragar.”</p> <p>Os alunos dançam “quase” livremente, ao som da palma trocam de par e continuam a dançar, nova troca e gera-se um pouco de confusão.:/</p> <p>Prof.^a dança no meio dos alunos , dança com um aluno e organiza alguns pares.:/</p> <p>Por fim sentam-se no chão, L. sentado ao pé da prof.^a:/</p>		<p>Intervenção como participante na actividade</p> <p>Antecipação de comportamento desviante</p>	
Fase de avaliação	<p>E a prof.^a diz: “não estão a sentir verdadeiramente a música, estão a aproveitá-la para fazer outra brincadeira qualquer. Ainda não conseguimos, ainda saltitamos fora do ritmo, há alguns que ainda não estão a sentir o som, estão a aproveitar para outra coisa qualquer...”:/</p> <p>A. levanta o braço para falar sobre um colega e a prof.^a diz: “não quero queixas,:/ P.sentiste a música? Gostaste”:/</p> <p>P. responde: “gostei”:/</p> <p>A prof.^a diz: “a sério?...quem não se divertiu nada com isto?:/</p> <p>L. levanta o braço mas arrepende-se e põe as mãos na cabeça.:/</p> <p>A prof.^a pergunta de novo: “quem se divertiu?”:/</p> <p>Todos levantam o braço.:/</p>	<p>Avaliar desempenho dos alunos</p>	<p>Efetivação de avaliação da actividade</p> <p>Não aceitação de que os alunos façam comentários acerca do comportamento de outros</p>	<p>L: não assume opinião inicial</p> <p>Manifestação geral de divertimento</p>

Anexo 13

análise da observação 3

Fases da aula	Descrição das interações e comportamentos	Objectivos da actividade (inferidos)	Estratégias de ensino do professor	Formas de realização da actividade pelos alunos
Fase de aquecimento	Os alunos entram na sala e aguardam que a prof.^a dê início à aula.	Preparar a actividade		
	De acordo com orientações da prof.^a , os alunos circulam pela sala, livremente, em silêncio e sem tocar uns nos outros. A prof.^a interrompe para pedir silêncio. Retomam o exercício com a orientação da prof.^a <i>“Circular ou andar ao som das minhas palmas”</i> O ritmo aumenta e é maior a confusão. A prof.^a diz: <i>“não é bater com os pés, é circular e ocupar o espaço”</i> A prof.^a pára de bater as palmas e os alunos param. Gera-se alguma conversa.	Movimentar-se livremente no espaço	Não são explicados os objectivos da sessão ou do jogo Indicação de instruções mais específicas para o desenvolvimento do exercício	Adesão dos alunos à proposta da professora Comportamentos desviantes Interações paralelas à actividade
	A prof.^a continua: <i>“Agora eu vou bater as palmas e quando eu disser alguma coisa têm de cumprir essa ordem.”</i> Os alunos continuam a circular e a prof.^a diz: <i>“juntar duas cabeças”</i> Os alunos cumprem a ordem e a prof.^a diz: <i>“Continuam em silêncio, por favor, ocupar o espaço”</i> A prof.^a dá nova ordem: <i>“Três mãos”</i> . Os alunos cumprem a ordem e, depois, continuam a circular. Nova ordem dada pela prof.^a : <i>“4 pernas”</i> . O exercício continua, já com muito barulho.	Situar o corpo no espaço	Indicação de instrução específica para o desenvolvimento do exercício Chamada de atenção para o desenvolvimento mais correto do exercício Introdução de questão	Adesão dos alunos à proposta da professora Análise do resultado

	<p>Nova ordem da prof.^a: “5 narizes” e a prof.^a pergunta: “consequiram 5 narizes? Porquê?”</p> <p>Os alunos respondem que tinham pouco espaço para juntar 5 narizes.</p>		para análise do exercício	do exercício
Fase de Desenvolvimento	<p>O J. P. e o B vêm ter com a observadora. A prof.^a dá outra ordem: “Sentados no chão”. Há muita confusão e a prof.^a diz, com ironia: “Estou a adorar a calma”</p> <p>O T. pede para fazerem o jogo dos números.</p> <p>A prof.^a responde: “Hoje não, vão ser todos jogos novos”</p>	Recuperar a concentração do grupo	<p>Preparação para a actividade seguinte</p> <p>Referência irónica ao comportamento dos alunos</p> <p>Não cedência ao pedido do aluno que solicita um jogo específico</p>	<p>Interferência da presença da observadora</p> <p>Comportamentos desviantes</p> <p>Solicitação de jogo específico</p>
	<p>Com os alunos todos sentados no chão em círculo, a prof.^a mostra um pauzinho e pergunta: “Este pauzinho que eu tenho como é?”</p> <p>Responde o M.: “É do grupo dos poliedros porque tem as faces todas planas”</p> <p>A prof.^a responde: “Mas não é isso que eu quero agora, este pauzinho é de madeira, mas agora vai-se transformar...e, não é de madeira, é escorregadio”</p> <p>A prof.^a passa o pauzinho a um aluno repetindo: “Ele é muito escorregadio”</p> <p>Outro aluno diz para o colega: “Deixa-o cair”</p> <p>O colega anterior passa ao S. e ele evita-o, sem saber o que fazer.</p> <p>O S. passa à R. e a prof.^a diz que é muito frio.</p> <p>O pauzinho continua a circular, sempre</p>	Explorar a transformação de um objeto	<p>Introdução da questão de forma pouco explícita</p> <p>Início do exercício sem explicitação dos objectivos</p> <p>Introdução da resposta antes de dar tempo à resposta dos alunos</p> <p>Indicações para o desenvolvimento do exercício apresentadas sucessivamente</p>	<p>Mobilização de conhecimentos de outras áreas disciplinares: associam a pergunta da professora à área de matemática</p> <p>Reação que permite perceber que está “dentro” jogo</p>

	<p>com as indicações da prof.^a e passa de cheio de picos, a doce, a fofo, a quente, a amargo, a quentinho, a duro, a maleável, a gelado e a muito quente.</p> <p>A cada troca os alunos têm que reagir às sensações que a prof.^a vai sugerindo e de cada vez que surge uma indicação nova há risadas.</p>			Comportamentos desviantes
	<p>Quando termina a passagem por todos os alunos, a prof.^a pergunta: <i>“Querem falar, já, deste exercício ou querem falar no fim?”</i></p> <p>A maioria dos alunos diz que quer no final da aula</p>	<p>Dar a possibilidade aos alunos de tomar decisões sobre a continuidade da aula</p>	<p>Solicitação para que sejam os alunos a decidir sobre a forma de continuação da aula</p>	
	<p>A prof.^a continua e diz baixinho: <i>“ O pauzinho, agora, vai-se transformar numa caixinha. Vêm ao centro e...”</i></p> <p>Os alunos levantam-se quase todos e a prof.^a diz: <i>“ Não! Vocês não ouvem até ao fim!”</i></p> <p>Então a prof.^a exemplifica: <i>“A minha caixinha, é pequenina, mas tem lá dentro...um balão”</i> E dramatiza o balão dentro da caixa. De seguida pergunta: <i>“Perceberam que a minha caixinha tinha balões?”</i></p> <p>A prof.^a dirige-se ao M. e diz-lhe: <i>“Tens de vir aqui ao meio, abrir a caixinha e mimar o que a caixinha tem”</i></p> <p>O M. vai ao centro e parece não ter percebido. A prof.^a diz: <i>“Não, vens ao meio e dizes “a minha caixinha é pequenina tem lá dentro...com gestos”</i></p> <p>O M. repete e diz: <i>“a minha caixinha tem lá dentro todas as recordações de amigos e familiares”</i></p> <p>A prof.^a chama a atenção: <i>“ Tens que mimar”</i></p>	<p>Expressar-se através de linguagem não verbal</p>	<p>Tentativa de conseguir a concentração dos alunos</p> <p>Utilização de indicação verbal para o que deverá se transmitido não verbalmente</p> <p>Clarificação das instruções para o desenvolvimento do exercício</p>	<p>Manifestação desejo por participar</p> <p>Dificuldade no entendimento da forma de execução do exercício</p> <p>Reconhecimento da</p>

	<p>O M. tenta de novo. De seguida vai a H. e diz: <i>“Tem um gatinho fofinho e pequenino”</i> De seguida é o P. que diz: <i>“Tem muita amizade”</i> e de seguida: <i>“Não sei os gestos”</i> Outros colegas dão sugestões para a forma como ele havia de mimar. De seguida vai o J. P. e diz: <i>“Tem muitos, muitos doces”</i> J. P. mostra alguma dificuldade e a prof.^a sugere como ele há de fazer. Todos querem participar e vão levantando o braço. Surtem diversas situações: <i>“Tem um globo em que posso ver o mundo”</i> <i>“De lá de dentro sai um palhaço”</i> <i>“Uma bola de futebol”</i>...</p> <p>O G. diz: <i>“Um golfinho para eu nadar no mar”</i> e a professora pergunta: <i>“Não vejo o golfinho, onde está?”</i> O G. repete. De seguida vai o B. e diz: <i>“Um livro interessante”</i> Vários alunos atiram-se para o chão. O seguinte é o C. que diz: <i>“A minha caixinha tem lá dentro amizade, a minha professora...”</i> Neste momento os alunos estão todos muito agitados. A prof.^a chama a atenção: <i>“Calma, calma”</i> Continua o J.: <i>“Tem uma bola de basquetebol”</i> De seguida a I.: <i>“Um livro cheio de fotografias de recordações”</i> Alguns alunos gritam: <i>“Onde está o livro?”</i> A prof.^a chama a atenção ao P. e diz: <i>“Ó P. queres ir para a rua?”</i> A R. diz: <i>“Um grande panda”</i></p>		<p>Sugestão indutora de imitação</p> <p>Introdução de questão de estímulo à criação</p> <p>Chamada de atenção a aluno P</p> <p>Chamada de atenção para o comportamento inadequado do grupo</p>	<p>dificuldade em mimar um sentimento</p> <p>Manifestação de colaboração interpares</p> <p>Realização da actividade de acordo com as instruções</p> <p>Comportamentos desviantes</p> <p>Reação indicadora de que o colega está a ser pouco explícito</p> <p>Comportamentos desviantes</p> <p>Realização da actividade de acordo com as instruções</p>
--	--	--	--	---

	<p>Há grande agitação. A prof.^a diz: <i>“Assim, não! Nem deixaram a S. mimar até ao fim!”</i> Os alunos mandam-se calar uns aos outros. O R. copia o que fez a S. O exercício continua com repetições feitas por alguns alunos anteriores. A prof.^a pergunta: <i>“Alguém não quis fazer?”</i> e há alguns braços no ar. A prof.^a continua: <i>“Querem continuar o mesmo jogo ou passamos para outro?”</i> Alguns alunos decidem continuar. A T. diz: <i>“A minha caixinha tem muitas enciclopédias”</i> O T. levanta-se para fazer o exercício e alguns colegas dizem: <i>“Fogo, T., tu já foste”</i> e o T. retira-se.</p>		sejam os alunos a decidir sobre a forma de continuação da aula	<p>Não aceitação do final do jogo: solicitação de continuação da atividade</p> <p>Admoestação do grupo a um aluno que pretende repetir a participação</p>
	<p>A prof.^a chama a atenção do P.: <i>“P., já para o teu lugar!”</i> e de seguida: <i>“Vamos votar, o que está em votação é quem quer continuar este exercício ou partir para outro”</i> A prof.^a volta a chamar a atenção ao P.: <i>“P., eu é que mando, se não queres estar, sai”</i> O resultado da votação foi passar a um exercício novo.</p>	Dar a possibilidade aos alunos de tomar decisões sobre a continuidade da aula	<p>Aplicação de regra democrática na decisão de continuação da aula</p> <p>Chamada de atenção ao aluno P</p>	<p>Comportamento desviante</p> <p>Decisão de passar a novo exercício</p>
	<p>A prof.^a prossegue: <i>“Vamos fazer o jogo da galinha e dos pintainhos. Como é que fazem os pintainhos?”</i> Em coro os alunos respondem: <i>“Piu, piu, piu...”</i> Há grande dificuldade de concentração. A prof.^a continua: <i>“Vão usar uma venda. Neste momento são todos pintainhos, mas eu vou escolher quem é a galinha e vocês não sabem. A galinha fica quietinha e os pintainhos piam até a encontrarem.”</i></p>	Orientar-se no espaço a partir de referências auditivas	<p>Introdução a novo exercício estimulando a intervenção dos alunos</p> <p>Explicitação das regras de execução do exercício</p>	Comportamentos desviantes

	<p><i>Quando a encontram, dão-lhe a mão e ficam calados.”</i></p> <p>A prof.^a distribui os lenços pelos alunos e cada um põe a sua venda, alguns com dificuldade.</p> <p>Há grande agitação neste momento.</p> <p>O B. levanta-se e bate com os pés no chão. Alguns pedem ajuda à prof.^a e ela responde: <i>“Desenrasquem-se”</i>, mas tem que ir ajudar alguns a colocar a venda.</p> <p>Alguns alunos atiram-se sobre os outros porque pensam que vão andar de joelhos.</p> <p>A prof.^a diz: <i>“Vocês não estão a respeitar as regras do jogo”</i></p> <p>A prof. corrige e o jogo começa, até que todos os pintainhos encontram a mãe galinha.</p> <p>Há uma grande confusão na sala, alguns alunos atiram-se para o chão.</p>		<p>Preparação material do exercício</p> <p>Intenção não concretizada de promover a autonomia dos alunos</p> <p>Clarificação de regras</p>	<p>Comportamentos desviantes</p> <p>Incompreensão das regras do exercício motiva comportamentos desviantes</p> <p>Desenvolvimento do exercício conforme as regras</p> <p>Conclusão do exercício de forma conturbada</p>
--	--	--	---	---

Relaxamento	<p>A prof.^a interrompe e diz: <i>“De hoje a quinze dias não vou dar esta aula, vocês têm que pensar sobre o vosso comportamento. Agora, deitados no chão, ao som da música, vão pensar nos jogos, na aula, no que se passou...”</i></p> <p>A prof.^a liga o som.</p> <p>O P. recolhe as vendas.</p> <p>Alguns alunos não param de falar e mandam calar-se uns aos outros.</p> <p>Depois de alguns minutos ficam todos em silêncio.</p> <p>Deitados no chão, em silêncio, ouvem uma história, “A ambição das luas”.</p> <p>No final da história a prof.^a diz: <i>“Cada um de vocês é uma ilha e essa ilha, vai lentamente levantar-se do mar e ficar de pé. Cada uma dessas ilhas tem lá um habitante e esse habitante vai olhar o horizonte. Esse habitante está sentado à beira-mar.”</i></p> <p>Os alunos sentam-se, agora com muita calma.</p>	Criar momento de relaxamento	<p>Apelo à auto-avaliação de comportamentos com proposta prévia de penalização</p> <p>Comunicação de instruções para o desenvolvimento desta fase da actividade</p>	<p>Interações paralelas à continuação da aula</p> <p>Momento de concentração alcançado</p> <p>Comportamento adequado a esta fase da aula</p>
Reflexão	<p>De seguida a prof.^a pede aos alunos para falarem sobre tudo o que fizeram durante esta aula.</p> <p>A M., diz: <i>“Portámo-nos um bocado mal, mas os jogos foram divertidos”</i></p> <p>O M. diz: <i>“Você pôs essa história para nos ajudar a aprender a lição porque nós portámo-nos mal”</i></p> <p>Há alguns comentários paralelos e a prof.^a diz: <i>“Não há comentários ao que dizem os colegas”</i></p> <p>O B. diz <i>“Achei os jogos divertidos, devíamos ter um comportamento melhor e a prof.^a pôs a história para nos relaxar”</i></p> <p>A prof.^a interrompe para dizer: <i>“P., queres</i></p>	Avaliar e reflectir sobre o decurso da aula	<p>Proposta de avaliação colectiva das actividades realizadas</p> <p>Oposição à existência de comentários interpares</p> <p>Observação negativa ao comportamento do P</p>	<p>Demonstração de interesse pelas actividades desenvolvidas</p> <p>Identificação da estratégia da professora</p> <p>Interações paralelas</p> <p>Comportamento desviante do P</p>

	<p><i>sair, podes sair</i></p> <p>Desta vez fala o T.: <i>“Não tivemos o melhor comportamento, ma os jogos foram divertidos. A história foi para refrescar as ideias”</i></p> <p>Diz o A.: <i>“Alguns não se portaram como deve ser”</i></p> <p>O R. diz: <i>“A história foi para ver se a gente entendia o que ela queria dizer”</i></p> <p>A prof.^a responde: <i>“ Onde ouviste esta história?”</i></p> <p>O R. responde: <i>“Foi na língua portuguesa”</i></p> <p>E a prof.^a pergunta: <i>“Foi a mesma lição ou a mesma moral que tiraste?”</i></p> <p>Responde o R.: <i>“Mais ou menos”</i></p> <p>Pergunta a prof.^a: <i>“E o que é mais ou menos?”</i></p> <p>O R. não consegue responder.</p> <p>Então, a prof. faz a sua própria avaliação: <i>“Não cumpriram as regras, não ouviram, não se respeitaram uns aos outros...acho que a lição não vai ser aprendida...Depois, na reflexão desta aula vão escrever tudo o que pensam. Podem sair”</i></p>		<p>Questões de estímulo à avaliação da última actividade realizada</p> <p>Explicitação da sua própria avaliação da dinâmica da aula</p> <p>Indicação de reflexão escrita a desenvolver pelos alunos posteriormente</p>	<p>Manifestação de interesse pelas actividades desenvolvidas</p>
--	---	--	--	--

Anexo 14

Tabela AC das observações

Fases da aula		
Obs 1	Obs 2	Obs 3
Fase de aquecimento	Fase de apresentação	Fase de aquecimento
Fase de desenvolvimento	Fase de desenvolvimento	Fase de desenvolvimento
Fase de aperfeiçoamento		
		Relaxamento
Finalização	Fase de avaliação	Reflexão

Anexo 15

Tabela Ac das observações

Objetivos da atividade(inferidos)		
Obs 1	Obs 2	Obs 3
Descontrair	Apresentar mutuamente os alunos e a profª estranha ao grupo	Preparar a atividade
Controlar a respiração	Mobilizar conhecimentos e experiências anteriores	Movimentar-se livremente no espaço
Movimentar-se livremente no espaço	Favorecer a concentração	Situar o corpo no espaço
Movimentar-se em interação não verbal com os pares	Organizar a atividade	Recuperar a concentração do grupo
Preparar o exercício	Avaliar e preparar para repetição da atividade	Explorar a transformação de um objeto
Expressar emoções de forma não verbal	Repetir e aperfeiçoar desempenhos	Dar a possibilidade aos alunos de tomar decisões sobre a continuidade da aula
Representar estados de forma não verbal	Avaliar desempenho dos alunos	Expressar-se através de linguagem não verbal
Representar ações de modo não verbal		Orientar-se no espaço a partir de referências auditivas
Representar preferências de forma não verbal		Criar momento de relaxamento
Representar características de forma não verbal		Avaliar e refletir sobre o decurso da aula
Elaborar síntese da aula		
Fornecer orientações finais		

Anexo 16

bela AC das observações

Estratégias de ensino do professor		
Obs 1	Obs 2	Obs 3
Instrução clara mas limitada ao jogo	Introdução da observadora no contexto	Não são explicados os objetivos da sessão ou do jogo
Recurso à música	Comentário paralelo para a observadora	Indicação de instruções mais específicas para o desenvolvimento do exercício
Tempo de espera para que os alunos acalmem	Resolução de uma situação de comportamento desviante sentando o aluno a seu lado	Chamada de atenção para o desenvolvimento mais correto do exercício
Ausência de explicitação dos objetivos da sessão ou do jogo	Solicitação aos alunos para que qualifiquem o colega	Introdução de questão para análise do exercício
Instrução sem demonstração	Resolução de uma situação de comportamento desviante sentando o aluno no colo	Preparação para a atividade seguinte
Instrução clara mas que não antecipa comportamentos desviantes	Repreensão aos alunos	Referência ao conteúdo da sessão
Instrução mais específica para o desenvolvimento do exercício	Enquadramento dos alunos no tema que vão voltar a trabalhar	Não cedência ao pedido do aluno
Organização da atividade em progressão, mas as instruções são dadas passo a passo	Utilização de questões identificadoras do tema a trabalhar	Introdução da questão de forma pouco explícita
Introdução de questão de reflexão	Indicação de condições para o desenvolvimento da atividade	Início do exercício sem explicitação dos objetivos
Fornecimento de instruções claras, uma de cada vez, esperando que os alunos cumpram cada uma delas para fornecer a seguinte	Indicação de condições para o desenvolvimento da atividade	Introdução da resposta antes de dar tempo à resposta dos alunos
Aceitação da	Integração na dinâmica da aula	Indicações para o desenvolvimento

participação espontânea dos alunos		do exercício, apresentadas sucessivamente
Explicitação de regras da atividade	Indicação de orientações para o início da atividade	Solicitação para que sejam os alunos a decidir sobre a forma de continuação da aula
Indicação de erro sem dar imediatamente a solução, incitando à autocorreção	Organização da atividade no espaço	Tentativa de conseguir a concentração dos alunos
Progressão na complexidade da tarefa	Indicação de início da atividade	Utilização de indicação verbal para o que deverá se transmitido não verbalmente
Ausência de incitamento à procura de outras respostas	Apresentação de esclarecimentos em relação à atividade	Clarificação das instruções para o desenvolvimento do exercício
Fornecimento de pistas para os alunos encontrarem a solução	Sugestão de que os alunos copiem os movimentos do colega, para melhorarem o desempenho	Sugestão indutora de imitação
Ausência de incitamento à procura de novas formas de representação que proporcionem uma resposta mais específica	Solicitação de autoavaliação ao aluno interveniente	Introdução de questão de estímulo à criação
Incitamento à procura de uma forma mais expressiva de representação	Sistematização do trabalho desenvolvido até ali e proposta de aperfeiçoamentos	Chamada de atenção a aluno P
Verificação dos conhecimentos do aluno pedindo tarefa adicional	Apresentação de orientações para o desempenho	Chamada de atenção para o comportamento inadequado do grupo
Chamada de atenção para o foco da atividade	Apresentação de sugestões para o desempenho	Chamada de atenção para o comportamento inadequado do grupo
Pedido de repetição sem fornecimento de pista ou apoio para a melhorar	Integração na atividade do aluno que estava no seu colo	Referência implícita à duração da atividade
Seleção do aluno interveniente	Interrupção para chamada de atenção a um aluno	Aplicação da regra de participação voluntária
Introdução de questões de estímulo à criação	Indicações relativamente aos movimentos a efetuar	Interrupção do exercício para reposição da disciplina
Ameaça de	Incitamento ao aperfeiçoamento	Tentativa de aferir o interesse dos

castigo já dado a outro colega		alunos
Sugestão de mais um elemento para o exercício do aluno	Antecipação de comportamento desviante	Solicitação para que sejam os alunos a decidir sobre a forma de continuação da aula
Alteração da regra de levantar o braço para falar	Tentativa de integração do L	Aplicação de regra democrática na decisão de continuação da aula (votação)
Percepção das reações dos alunos: alguma saturação com a atividade	Chamada de atenção para a falta de concentração	Introdução a novo exercício estimulando a intervenção dos alunos
Chamada de atenção para o foco da ação	Intervenção como participante na atividade	Explicitação das regras de execução do exercício
Ausência de incitamento à procura de novas formas de representação que proporcionem uma resposta mais específica	Efetivação de avaliação da atividade	Preparação material do exercício
Reconhecimento da duração excessiva da atividade	Não aceitação de que os alunos façam comentários acerca do comportamento de outros	Intenção não concretizada de promover a autonomia dos alunos
Indicação ao aluno que não está bem posicionado		Clarificação de regras
Seleção de um aluno já anteriormente interveniente		Apelo à autoavaliação de comportamentos com proposta prévia de penalização
Questionamento aos alunos com vista ao “melhoramento” dos desempenhos		Comunicação de instruções para o desenvolvimento desta fase da atividade
Avaliação de “bem” para o desempenho do aluno		Proposta de avaliação coletiva das atividades realizadas
Lançamento de um desafio para a expressão em coletivo		Oposição à existência de comentários interpares
Avaliação de “bem” e “mal” ao desempenho da aluna		Observação negativa ao comportamento do P
Critica ao desempenho,		Questões de estímulo à avaliação da última atividade realizada

sem dar hipótese de melhorar		
Introdução de informação complementar		Explicitação da sua própria avaliação da dinâmica da aula
Referência a um aluno como exemplo		Indicação de reflexão escrita a desenvolver pelos alunos posteriormente
Crítica ao desempenho da aluna sem incitar à procura de uma forma mais expressiva de representação		
Qualificação do trabalho pedindo que melhore sem acrescentar fornecimento de pista ou apoio		
Alteração da regra de funcionamento do exercício		
Qualificação do trabalho pedindo que melhore, introduzindo questões de estímulo à criação		
Qualificação do trabalho da aluna		
Repetição de frase já trabalhada pela segunda vez		
Esclarecimento acerca do objetivo da segunda fase do exercício		
Chamada de atenção para a atitude do aluno		
Solicitação de avaliação dos alunos para o desempenho do colega		
Não aceitação de proposta de aluna já anteriormente interveniente		

Solicitação de colaboração interpares		
Avaliação da participação dos alunos		
Sistematização do trabalho		
Instruções de relaxamento		
Indicação de estratégia de arrumação da sala		

Anexo 17

Dimensões de análise T1	Estratégias de ensino do professor	T1
Processos de gestão da interação	Aceitação da participação espontânea dos alunos	x
	Seleção do aluno interveniente	X
	Alteração da regra de levantar o braço para falar	X
	Seleção de um aluno já anteriormente interveniente	X
	Não aceitação de proposta de aluna já anteriormente interveniente	X
	Solicitação de colaboração interpares	X
Procedimentos para organização e gestão da atividade	Instrução clara mas limitada ao jogo	X
	Recurso à música	X
	Tempo de espera para que os alunos acalmem	X
	Ausência de explicitação dos objetivos da sessão ou do jogo	X
	Instrução sem demonstração	X
	Instrução clara mas que não antecipa comportamentos desviantes	X
	Instrução mais específica para o desenvolvimento do exercício	X
	Organização da atividade em progressão, mas as instruções são dadas passo a passo	X
	Introdução de questão de reflexão	X
	Fornecimento de instruções claras, uma de cada vez, esperando que os alunos cumpram cada uma delas para fornecer a seguinte	X
	Explicitação de regras da atividade	X
	Progressão na complexidade da tarefa	X
	Sugestão de mais um elemento para o exercício do aluno	X
	Introdução de questões de estímulo à criação	X
	Reconhecimento da duração excessiva da atividade	X
	Lançamento de um desafio para a expressão em coletivo	X
	Introdução de informação complementar	X
	Alteração da regra de funcionamento do exercício	X
	Repetição de frase já trabalhada pela segunda vez	X
	Esclarecimento acerca do objetivo da segunda fase do exercício	X
	Sistematização do trabalho	X
	Instruções de relaxamento	X
	Indicação de estratégia de arrumação da sala	X
Formas de correção do desempenho dos alunos	Indicação de erro sem dar imediatamente a solução, incitando à autocorreção	X
	Referência a um aluno como exemplo	
	Ausência de incitamento à procura de outras respostas	X
	Fornecimento de pistas para os alunos encontrarem a solução	X
	Incitamento à procura de uma forma mais expressiva de representação	X
	Pedido de repetição sem fornecimento de pista ou apoio para a melhorar	X
	Indicação ao aluno que não está bem posicionado	
	Questionamento aos alunos com vista ao “melhoramento” dos desempenhos	
	Crítica ao desempenho da aluna sem incitar à	

	procura de uma forma mais expressiva de representação	
Formas de avaliação contínua	Verificação dos conhecimentos do aluno pedindo tarefa adicional	
	Avaliação de “bem” e “mal” ao desempenho dos alunos	
	Qualificação do trabalho pedindo que melhore sem acrescentar fornecimento de pista ou apoio	
	Qualificação do trabalho pedindo que melhore, introduzindo questões de estímulo à criação	
	Qualificação do trabalho da aluna	
	Solicitação de avaliação dos alunos para o desempenho do colega	
	Avaliação da participação dos alunos	
Formas de manutenção da atenção dos alunos na atividade	Chamada de atenção para o foco da atividade	
	Chamada de atenção para o foco da ação	
Processos de manutenção da disciplina	Ameaça de castigo já dado a outro colega	
	Chamada de atenção para a atitude do aluno	

Anexo 18

Dimensões de análise T2	Estratégias de ensino do professor
Processos de gestão da interação	Introdução da observadora no contexto
	Comentário paralelo para a observadora
	Integração na actividade do aluno que estava ao seu colo
	Tentativa de integração do L
	Intervenções como participante na atividade
	Solicitação aos alunos para que qualifiquem o colega
	Utilização de questões identificadoras do tema a trabalhar
	Indicação de condições para o desenvolvimento da atividade
	Recurso à música
	Indicação de orientações para o início da atividade
	Organização da actividade no espaço
Formas de correção do desempenho dos alunos	Apresentação de esclarecimentos em relação à atividade
	Sugestão de que os alunos copiem os movimentos do colega para melhorarem o desempenho
	Sistematização do trabalho desenvolvido até ali e proposta de aperfeiçoamento
	Indicações relativamente aos movimentos a efetuar
	Incitamento ao aperfeiçoamento
Formas de avaliação contínua	Solicitação de auto-avaliação ao aluno interveniente
	Efetivação de avaliação da atividade
Formas de manutenção da atenção dos alunos na atividade	Chamada de atenção para a falta de concentração
Processos de manutenção da disciplina	Resolução de uma situação de comportamento desviante sentando o aluno a seu lado e ao seu colo
	Repreensão aos alunos
	Interrupção para chamada de atenção a um aluno
	Antecipação de comportamento desviante
	Não aceitação de que os alunos façam comentários acerca do comportamento dos outros

Anexo 19

Dimensões de análise T3	Estratégias de ensino do professor
Processos de gestão da interação	Não cedência ao pedido do aluno que solicita um jogo específico
	Solicitação para que sejam os alunos a decidir sobre a forma de continuação da aula
	Aplicação da regra de participação voluntária
	Aplicação de regra democrática na decisão de continuação da aula (votação)
	Introdução a novo exercício estimulando a intervenção dos alunos
	Intenção não concretizada de promover a autonomia dos alunos
Procedimentos para organização e gestão da atividade	Não são explicados os objectivos do jogo
	Indicação de instruções mais específicas para o desenvolvimento do exercício
	Preparação para actividade seguinte
	Introdução de questão de forma pouco explícita
	Indicações para o desenvolvimento do exercício apresentadas sucessivamente
	Clarificação das instruções para o desenvolvimento do exercício
	Referência implícita à duração da atividade
	Explicitação das regras de execução do exercício
	Preparação material do exercício
	Clarificação de regras de jogo
Formas de correção do desempenho dos alunos	Chamada de atenção para o desenvolvimento mais correto do exercício
	Introdução da resposta antes de dar tempo à resposta dos alunos
	Utilização de indicação verbal para o que deverá ser transmitido não verbalmente
	Sugestão indutora de imitação
	Introdução de questão de estímulo à criação
Formas de avaliação contínua	Introdução de questão para a análise do exercício
	Proposta de avaliação colectiva das actividades realizadas
	Questões de estímulo à avaliação da última actividade realizada
	Explicitação da sua própria avaliação da dinâmica da aula
	Indicação da reflexão escrita a desenvolver pelos alunos
Formas de manutenção da atenção dos alunos na atividade	Tentativa de conseguir a concentração dos alunos
	Tentativa de aferir o interesse dos alunos
Processos de manutenção da disciplina	Referência irónica ao comportamento dos alunos
	Chamada de atenção ao aluno P
	Chamada de atenção para o comportamento inadequado do grupo
	Interrupção do exercício para reposição da disciplina
	Oposição à existência de comentários inter pares
	Apelo à auto-avaliação de comportamentos com proposta prévia de penalização
	Observação negativa ao comportamento do P

Anexo 20

Dimensões de análise T1 T2 T3	Estratégias de ensino do professor	T1	T2	T3
Processos de gestão da interação	Aceitação da participação espontânea dos alunos	x		
	Seleção do aluno interveniente	X		
	Alteração da regra de levantar o braço para falar	X		
	Seleção de um aluno já anteriormente interveniente	X		
	Não aceitação de proposta de aluna já anteriormente interveniente	X		
	Solicitação de colaboração interpares	X		
	Introdução da observadora no contexto		X	
	Comentário paralelo para a observadora		X	
	Integração na actividade do aluno que estava ao seu colo		X	
	Intervenções como participante na atividade		X	
	Solicitação aos alunos para que qualifiquem o colega		X	
	Não cedência ao pedido do aluno que solicita um jogo específico			X
	Solicitação para que sejam os alunos a decidir sobre a forma de continuação da aula			X
	Aplicação da regra de participação voluntária			X
	Aplicação de regra democrática na decisão de continuação da aula (votação)			X
	Introdução a novo exercício estimulando a intervenção dos alunos			X
	Intenção não concretizada de promover a autonomia dos alunos			X
	Oposição à existência de comentários interpares			X
Procedimentos para organização e gestão da atividade	Instrução clara mas limitada ao jogo	X		
	Recurso à música	X	X	
	Tempo de espera para que os alunos acalmem	X		
	Ausência de explicitação dos objetivos da sessão ou do jogo	X		X
	Instrução sem demonstração	X		
	Instrução clara mas que não antecipa comportamentos desviantes	X		
	Instrução mais específica para o desenvolvimento do exercício	X		X
	Fornecimento de instruções claras, uma de cada vez, esperando que os alunos cumpram cada uma delas para fornecer a seguinte	X		X
	Explicitação de regras da atividade	X		X
	Progressão na complexidade da tarefa	X		
	Introdução de questões de estímulo à criação	X		
	Reconhecimento da duração excessiva da	X		X

	atividade			
	Lançamento de um desafio para a expressão em coletivo	X		
	Introdução de informação complementar	X		
	Alteração da regra de funcionamento do exercício	X		
	Repetição de frase já trabalhada pela segunda vez	X		
	Esclarecimento acerca do objetivo da segunda fase do exercício	X		
	Sistematização do trabalho	X		
	Instruções de relaxamento	X		
	Indicação de estratégia de arrumação da sala	X		
	Utilização de questões identificadoras do tema a trabalhar		X	
	Indicação de condições para o desenvolvimento da atividade		X	
	Indicação de orientações para o início da atividade		X	
	Organização da actividade no espaço		X	
	Preparação para actividade seguinte			X
	Clarificação das instruções para o desenvolvimento do exercício			X
	Preparação material do exercício			X
	Comunicação de instruções para o desenvolvimento desta fase da atividade			X
Formas de correção do desempenho dos alunos	Indicação de erro sem dar imediatamente a solução, incitando à autocorreção	X		
	Introdução de questão de reflexão	X		
	Ausência de incitamento à procura de outras respostas	X		
	Incitamento à procura de uma forma mais expressiva de representação	X		
	Pedido de repetição sem fornecimento de pista ou apoio para a melhorar	X		
	Indicação ao aluno que não está bem posicionado	X		
	Questionamento aos alunos com vista ao “melhoramento” dos desempenhos	X		
	Crítica ao desempenho da aluna sem incitar à procura de uma forma mais expressiva de representação	X		
	Apresentação de esclarecimentos em relação à atividade		X	
	Sugestão de que os alunos copiem os movimentos do colega para melhorarem o desempenho	X	X	
	Incitamento ao aperfeiçoamento	X	X	
	Chamada de atenção para o desenvolvimento mais correto do exercício			X
	Introdução da resposta antes de dar tempo à resposta dos alunos			X
	Utilização de indicação verbal para o que deverá ser transmitido não verbalmente			X
	Sugestão indutora de imitação		X	X
	Introdução de questão de estímulo à criação	X		X
Formas de	Verificação dos conhecimentos do aluno	X		

avaliação contínua	pedindo tarefa adicional			
	Avaliação de “bem” e “mal” ao desempenho dos alunos	X		
	Qualificação do trabalho pedindo que melhore sem acrescentar fornecimento de pista ou apoio	X		
	Qualificação do trabalho pedindo que melhore, introduzindo questões de estímulo à criação	X		
	Solicitação de avaliação dos alunos para o desempenho do colega	X		
	Solicitação de auto-avaliação ao aluno interveniente		X	
	Efetivação de avaliação da atividade	X	X	X
	Introdução de questão para a análise do exercício			X
	Apelo à auto-avaliação de comportamentos com proposta prévia de penalização			X
	Observação negativa ao comportamento do P			X
	Questões de estímulo à avaliação da última actividade realizada			X
	Explicitação da sua própria avaliação da dinâmica da aula		X	X
	Indicação da reflexão escrita a desenvolver pelos alunos			X
	Chamada de atenção para o foco da ação	X		
	Chamada de atenção para a falta de concentração		X	
	Tentativa de conseguir a concentração dos alunos			X
	Tentativa de aferir o interesse dos alunos			X
Processos de manutenção da disciplina	Ameaça de castigo já dado a outro colega	X		
	Resolução de uma situação de comportamento desviante sentando o aluno a seu lado e ao seu colo			
	Repreensão aos alunos			
	Interrupção para chamada de atenção a um aluno	X	X	
	Antecipação de comportamento desviante			X
	Não aceitação de que os alunos façam comentários acerca do comportamento dos outros			X
	Referência irónica ao comportamento dos alunos			X
	Chamada de atenção ao aluno P			X
	Chamada de atenção para o comportamento inadequado do grupo			X
	Interrupção do exercício para reposição da disciplina			X